

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
INVESTIGANDO SENTIDOS DE PRÁTICA

LETICIA TERRERI SERRA LIMA

Dissertação de Mestrado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal do Rio de Janeiro,
como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação.

ORIENTADORA: PROF^a Dr^a MARCIA SERRA FERREIRA

Rio de Janeiro

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LETICIA TERRERI SERRA LIMA

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
INVESTIGANDO SENTIDOS DE PRÁTICA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Marcia Serra Ferreira - Orientadora
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Drª Carmen Teresa Gabriel Anhorn
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Profª Drª Alice Ribeiro Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro
10 de julho de 2008

TERRERI, Leticia Serra Lima

Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática/Leticia Terreri Serra Lima. Rio de Janeiro: UFRJ, FE.2008

xi 190 f.: il.; 2 m.

Orientadora: Márcia Serra Ferreira

Dissertação (mestrado) – UFRJ/ FE/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

Referências Bibliográficas: f. 176-180.

1. Políticas de Currículo. 2. Licenciatura em Ciências Biológicas. 3. Formação de Professores I. Ferreira, Marcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

Ao meu pai, **Fernando Serra Lima**, que partiu deixando tantas saudades e que, com certeza, ficaria muito feliz e orgulhoso por esse momento.

À minha mãe, **Elza Maria Terreri Serra Lima**, pelas muitas lições de vida, pela admiração, respeito e apoio às minhas escolhas.

Agradeço...

À professora Marcia Serra Ferreira, a quem muito admiro e em quem encontro uma referência, por ter me acolhido como orientanda e pela seriedade, a competência, a atenção e o carinho com que orientou a construção deste trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, especialmente às professoras Carmen Teresa Gabriel e Ana Maria Monteiro e aos professores Luiz Antônio Cunha e Roberto Leher, por terem contribuído para o meu amadurecimento acadêmico e para o enriquecimento de minhas reflexões educacionais.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa do Núcleo de Estudos do Currículo, Cecília, Daniela, Karine, Marcele, Marcella, Mariana Cassab, Valéria, Vaneza, Verônica, Viviane e Wallace, pelas contribuições que nossas enriquecedoras discussões tiveram para o meu aprofundamento teórico-metodológico no campo do Currículo.

À querida Verônica Fonseca, minha colega de mestrado, pela paciência com as minhas crises de ciúmes e pelo estímulo que é a sua postura frente à pesquisa acadêmica.

Aos meus colegas de trabalho do Colégio de Aplicação da UFRJ, Ana Paula, Carla, Cecília, Celina, Daniella, Felipe, Hellen, Igor, Isabel, Maria e Mariana Vilela, o convívio ao longo de dois anos e a construção de um trabalho coletivo em prol da educação pública de qualidade foram essenciais nos primeiros passos da minha trajetória profissional como professora da Educação Básica.

Aos meus licenciandos, que nos dois anos de trabalho no Colégio de Aplicação da UFRJ, contribuíram para a minha formação continuada enquanto professora, para suscitar inúmeras questões acerca da formação inicial docente e para enriquecer as reflexões teóricas construídas sobre esse tema ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

À professora Maria Margarida Gomes, a quem admiro e com quem sempre tenho muito a aprender, pelo importante papel que teve na minha formação inicial docente e por me fazer acreditar e querer lutar por essa profissão e por uma escola pública de qualidade.

À professora Maria Jacqueline Girão, pelo importante papel que teve na minha formação inicial docente e nas reflexões sobre a escola e sobre o ensino de Ciências e Biologia.

À professora Isabel Martins, por orientar minha Iniciação Científica e os primeiros passos da minha trajetória acadêmica, quando tive a oportunidade de investigar questões relacionadas ao ensino de Ciências e à formação de professores.

Ao meu queridíssimo amigo André Vitor e à minha queridíssima amiga Maria, que, assim como eu, decidiram se aventurar na profissão docente e na pesquisa educacional, com quem sempre aprendo e me divirto muito.

Às amigas Ana Carolina, Gabriela, Isabel Braz, Isabel Gomes, Júlia Pires, Juliana, Luiza Mattos, Luiza São Thiago, Marcia, Maria, Maíra, Mariana Cassab, Taíssa e aos amigos Pedro Constantino e André Vitor por todo o apoio material e emocional, por fazerem parte da minha vida e ajudar a construir sentido para ela.

Ao querido Pedro Quental, pelos momentos em que estivemos juntos, os quais contribuíram para o meu crescimento e amadurecimento como pessoa e também para o enriquecimento das minhas reflexões sobre a pesquisa acadêmica e sobre a educação brasileira.

Às professoras que aceitaram participar das entrevistas e que viabilizaram o acesso a documentos curriculares das instituições das quais fazem parte. Sem este precioso material o presente estudo não poderia ter se concretizado.

Às queridas Karine e Valéria, pelas cuidadosas transcrições que fizeram das entrevistas.

À minha querida amiga Marcia, que está tão longe e de quem sinto saudades e à amiga Julia Soares, pela ajuda na tradução para a língua inglesa do resumo dessa dissertação.

À minha sobrinha Catarina, que eu tanto amo, por trazer risadas e alegrias nos momentos mais difíceis da construção deste trabalho.

À minha família, especialmente minha mãe Elza e minhas irmãs Roberta e Fernanda, pela paciência e pela compreensão com que acompanharam todo o meu curso. Agradeço pelo amor, pelo apoio e pelas lições de vida que aprendo a cada dia.

À minha Tia Anna e ao meu Tio Dennis por todo apoio e carinho que têm dado à minha família.

Aos meus amigos budistas, Betina, Carolina, Luppi, Mariana Quintão e Simonetta, por me ensinarem uma filosofia de vida humanista que vê os desafios como possibilidades de crescimento, de transformação pessoal e de revolução humana e que me ensinam a nunca desistir e sempre seguir em frente.

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

Leticia Terreri Serra Lima

Políticas Curriculares para a Formação de Professores em Ciências Biológicas:
Investigando Sentidos de Prática

RESUMO

Este estudo se insere nos debates acerca da formação inicial de professores no país, com o objetivo de contribuir para a compreensão dos processos de produção das políticas de currículo para a formação docente, especialmente, em Ciências Biológicas. Focalizo, sobretudo, os sentidos de prática que são construídos, recontextualizados e hibridizados nessa produção. Para essa investigação, dialogo com autores do campo do Currículo, apoiando-me, especialmente, na contribuição dos estudos em Políticas de Currículo. Concentro minhas análises em legislações elaboradas pelo Conselho Federal de Educação, a partir dos anos de 2000, com o objetivo principal de reformar as Licenciaturas no país. Busco interpretar os diálogos que vêm sendo estabelecidos entre esses cursos nas Ciências Biológicas e as propostas oficiais. No interior desses cursos, focalizo a produção de políticas no contexto da disciplina Prática de Ensino, bem como os sentidos de prática que são veiculados nessa produção. Para tanto, triangulo análises das propostas oficiais, de documentos curriculares de três cursos oferecidos no estado do Rio de Janeiro (UERJ, UFF e UFRJ), e de depoimentos concedidos por professoras da referida disciplina. Em minhas conclusões, resalto as contribuições que esse estudo oferece ao campo do Currículo, as quais estão relacionadas à construção de um modelo investigativo que se concentrou nas ambivalências, nos hibridismos e nos processos de recontextualização por hibridismo que marcam a produção de políticas curriculares para a formação de professores. Sobre os sentidos de prática, defendo que a construção dos mesmos está relacionada a processos de recontextualização por hibridismo que aconteceram no passado e que continuam acontecendo atualmente, os quais envolvem a hibridização entre distintas tradições e inovações. No caso da Prática de Ensino, considero que a recontextualização e a hibridização dos distintos sentidos de prática estão relacionadas tanto às histórias institucionais quanto às trajetórias individuais e ao pertencimento das professoras entrevistadas a uma mesma comunidade disciplinar.

Palavras-chave: Currículo; Formação de Professores; Licenciatura em Ciências Biológicas; Políticas de Currículo; Sentidos de Prática.

Leticia Terreri Serra Lima

Curriculum Policy to the Biological Sciences Teacher Education: investigating practice senses

ABSTRACT

This study is centered on the debates surrounding the Brazilian teacher education and aims on providing a better understanding of the policy processes of curriculum policy especially to the Biological Sciences teacher education. I focus in particular on the practice senses which are constructed, recontextualized and hybridized in these processes. In order to investigate this issue, I establish here a dialogue with authors of the Curriculum field, being based mainly on the studies of Curriculum Policy. My analyses are concentrated on the legislations set, from year 2000 on, by the National Education Council, with the goal of reforming the secondary teacher training courses in Brazil. I seek to interpret the dialogues which are currently being established between the Biological Science teacher training courses and the official proposals. In these courses, I concentrate my attention on the policy processes in the context of the subject *Prática de Ensino* as well as on the practice senses which occur in these processes. Therefore, I compare the analysis of the official proposals with the curricular documents of three courses offered in the state of Rio de Janeiro (UERJ, UFF and UFRJ) and the statement of professors of the referred subject. As a conclusion, I emphasize how the present study contributes to the field of Curriculum and from that I develop an investigating model which is based on the ambivalences, on the hybridisms and on the recontextualizing by hybridism which characterize the curriculum policy processes for teacher education. Concerning the practice senses, I support that their construction is related to recontextualizing processes by hybridism which happened in the past and continue to occur, and involve the hybridization of different traditions and innovations. In the special case of *Prática de Ensino*, I consider that recontextualization and hybridization of the diverse practice senses are related to the institutional histories as well as to the individual trajectories of the interviewed professors and their affiliation to the same disciplinary community

Key words: Curriculum; Teacher Education; Biological Sciences teacher training courses; Curriculum Policy; Practice Senses.

Sumário

Introdução	2
CAPÍTULO I – Questões teórico-metodológicas	21
I. 1. Perspectivas teóricas e olhares sobre as Políticas de Currículo	21
I. 2. O contexto de influência, as relações global-local e as possibilidades de subversão na produção das políticas para a formação de professores	38
I. 3. A construção de um modelo de análise do processo de elaboração das políticas curriculares	44
CAPÍTULO II - Sentidos de prática nos documentos oficiais voltados à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil	49
II. 1. Aspectos gerais da legislação voltada à reformar os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior	50
II. 2. Sentidos de prática veiculados pela idéia de um currículo para a formação de professores baseado nas competências	58
II. 3. Sentidos de prática veiculados pela defesa da articulação entre as dimensões prática e teórica nas propostas oficiais para a formação de professores	73
CAPÍTULO III - A produção de políticas curriculares no contexto da prática dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas	96
III. 1. Breve histórico das instituições	97
III. 2. Apresentando os sujeitos da pesquisa	107
III. 3. Diálogos entre os cursos de formação de professores em Ciências Biológicas e os documentos oficiais	109
III. 4. Sentidos de prática mobilizados pela idéia da prática como componente curricular	119
CAPÍTULO IV - A produção de políticas para a formação de professores em Ciências Biológicas no contexto da prática da disciplina Prática de Ensino	131
IV. 1. Consideração teóricas sobre a disciplina Prática de Ensino	132
IV. 2. Sentidos de prática mobilizados no contexto da disciplina Prática de Ensino	136
IV. 3. Sentidos de prática mobilizados nas reflexões acerca de um currículo por competências	159
Considerações Finais	168
Referências Bibliográficas	176
Anexos	181

Introdução

Este trabalho tem como objetivo compreender os processos de produção e de materialização de políticas curriculares voltadas à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, especialmente, à formação de professores em Ciências Biológicas. Nesse sentido, a presente pesquisa insere-se e busca enriquecer as discussões fomentadas pelo atual contexto das reformas educacionais propostas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/ 1996¹.

Focalizando meu estudo, analiso, particularmente, de que formas as políticas curriculares expressas na legislação e nas novas diretrizes curriculares para as licenciaturas têm se materializado e sido continuamente produzidas nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas existentes em três universidades públicas no Rio de Janeiro, quais sejam, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Tais escolhas dizem respeito às histórias institucionais e formativas diferenciadas nesses espaços: a UFRJ, por ser a universidade e o curso mais antigo no estado, originário do modelo conhecido como '3 + 1'; a FFP/UERJ, por ter um curso originado de uma licenciatura curta que foi plenificado; e a UFF, por possui um curso recente que já se percebe como atualizado frente aos debates que informam a legislação atual. Irei aprofundar minhas reflexões acerca dessas histórias e modelos formativos ao longo deste trabalho.

Especialmente, me concentro na produção e na materialização das políticas no âmbito do componente curricular da Prática de Ensino². Nesse sentido, tenho como objetivos gerais compreender:

¹ BRASIL. Lei 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

² Refiro-me às atividades acadêmicas diretamente relacionadas à 'prática de ensino' e ao Estágio Curricular Supervisionado. Segundo Pimenta (1997), a disciplina Prática de Ensino existe no currículo da formação de professores em vários Estados e, especialmente no Rio de Janeiro, desde a década de 1930. No entanto, essa mesma autora aponta o uso impreciso de terminologia para designar as disciplinas que têm proximidade com a prática profissional e destaca exemplos como: Didática; Metodologia; Metodologia Geral e Metodologia Especial; Metodologia e Prática de Ensino; e Prática de Ensino. Assim, reconheço que essas distintas terminologias podem ser identificadas ainda hoje e percebo que nas diversas instituições responsáveis por formar professores, em nível superior, essas atividades assumem denominações variadas. No caso das instituições por mim investigadas, a UFRJ e a FFP utilizam a denominação Prática de Ensino. De forma distinta, atualmente, na UFF essas atividades se realizam no âmbito de uma disciplina denominada *Pesquisa e Prática Pedagógica*. No entanto, ao longo do meu trabalho, opto por utilizar o nome Prática de Ensino de forma genérica, estando atenta para as especificidades institucionais em relação a esse componente curricular.

(i) os sentidos de prática que estão sendo produzidos e mobilizados tanto nos documentos oficiais quanto no contexto das instituições universitárias, especialmente, no fazer e na produção curricular de professoras da Prática de Ensino, as quais também contribuem para o processo de produção das políticas curriculares.

(ii) os diálogos que vêm sendo estabelecidos entre as professoras desse componente curricular e os documentos oficiais voltados a reformar os cursos de formação de professores.

Na intenção de atender a esses objetivos e de contribuir para o amplo debate acerca da formação de professores, focalizo minha atenção em documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente, os Pareceres CNE/CP 9/2001³ e 28/2001⁴ e as Resoluções CNE/CP 1/2002⁵ e CNE/CP 2/2002⁶. Tais documentos objetivam, sobretudo, instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, cursos de graduação de licenciatura, no país, bem como instituir a duração e a carga horária dos mesmos⁷. Além disso, esses documentos vêm defendendo um ‘novo’ paradigma para a formação docente. Nesse ‘novo’ paradigma, identifico três aspectos que considero centrais e que irei problematizar ao longo deste estudo, quais sejam: a articulação entre a dimensão prática e a dimensão teórica no processo formativo; a formação baseada em um currículo por competências; e uma efetiva aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino na formação inicial dos professores.

³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷ As Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 vêm sofrendo alterações desde 2002, sobretudo, no que concerne à carga horária destinada ao estágio supervisionado, à flexibilização da materialização do restante da carga horária nos cursos (Parecer CNE/CP 9/2007 aguardando homologação) e ao prazo de adaptação dos cursos existentes às exigências legais (Resolução CNE/CP 2/2004). No entanto, concentro minha atenção nas Resoluções e nos Pareceres mencionados, uma vez que os cursos por mim investigados têm suas reformas e propostas de reforma amparadas pelos mesmos.

Considerações acerca da Prática de Ensino

Meu interesse nos sentidos de prática, particularmente, no âmbito da disciplina Prática de Ensino, nasce da minha formação e da minha recente trajetória profissional. Formada no Bacharelado em Ecologia e na Licenciatura do curso diurno de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de vivenciar, no interior desta instituição, práticas curriculares, embates, conflitos e possibilidades constitutivas da formação docente. Nessa trajetória de formação inicial, destaco, com especial atenção, o papel do componente curricular da Prática de Ensino, que tem como uma de suas principais finalidades a promoção de reflexões acerca dos diferentes saberes constitutivos da formação profissional e da própria profissão, bem como sobre o fazer docente e o ambiente escolar, por meio da imersão dos licenciandos na escola (FERREIRA *et al.*, 2003b).

Assim, a partir de diversas situações vivenciadas nessa formação inicial, iniciei meus questionamentos acerca das especificidades da formação de professores em Ciências Biológicas; das propostas curriculares oficiais voltadas para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior; dos sentidos de prática veiculados tanto nos cursos de formação quanto nos documentos oficiais; dos distintos modelos que configuram essa formação no país; entre outros.

Além disso, ao longo dos anos de 2006 e 2007, trabalhei como professora contratada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e realizei, ao lado de toda a equipe de Biologia, um trabalho integrado com os professores de Didática Especial e Prática de Ensino das Ciências Biológicas, da Faculdade de Educação dessa mesma instituição. Tenho, portanto, atuado diretamente na formação inicial docente, a qual continua me instigando e despertando inúmeras questões e reflexões.

Segundo Ferreira *et al.* (2003a, p. 29), “ao longo da história dos cursos de licenciatura no Brasil, a Prática de Ensino tem ocupado lugar de destaque tanto nos debates acadêmicos quanto nos desenhos curriculares que deles resultam”. De acordo com Pimenta (1997), desde a inauguração da formação de professores, em nível Superior, no país, na década de 1930, a Prática de Ensino está presente e tem um importante papel nos currículos dos cursos de formação de professores em diversos estados do país, contribuindo de forma expressiva para formar os docentes, uma vez que tradicionalmente configura o espaço-tempo curricular destinado a articular a teoria e a prática na formação inicial. Essa mesma autora aponta que, especialmente, a partir da década de 1970, a legislação federal defende a articulação entre a Prática de Ensino e o estágio curricular supervisionado, o que pode ser evidenciado quando o

Parecer CFE 349/72 aponta que “a Prática de Ensino deverá ser realizada nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágio supervisionado” (PIMENTA, 1997, p. 47).

Segundo Monteiro (2001) e Andrade *et al.* (2004), entre outros autores, desde o início da década de 1930, começa a ser forjada no país a formação de professores para o ensino secundário, em nível superior, pautada no modelo da ‘racionalidade técnica’ (CONTRERAS, 2002 *apud* AYRES, 2005). Andrade *et al.* (2004) caracterizam esse modelo por uma supervalorização dos conhecimentos científicos em detrimento de uma técnica que, por sua vez, subordina a prática docente, configurando uma forte dissociação entre teoria e prática. Também conhecido como ‘3+1’, onde três anos seriam destinados à formação específica do bacharel e um ano à formação pedagógica do licenciado, esse modelo vem sendo marcado por uma concepção idealizada da ação docente e da escola (FERREIRA *et al.*, 2003a).

Nesse modelo de formação, a Prática de Ensino, do ponto de vista histórico, assumiu um espaço-tempo de grande relevância nos cursos de licenciatura, o qual justifica meu interesse de pesquisa. Tradicionalmente realizado no final da formação, esse componente curricular tinha como um de seus objetivos a articulação entre a teoria aprendida nos três primeiros anos da formação e a prática profissional dos futuros docentes. Segundo Monteiro (2001), na Prática de Ensino e no estágio supervisionado dessa época, os sentidos de prática se baseavam em uma concepção técnica de formação onde os licenciandos iriam aplicar nas situações de ensino um instrumental técnico amparado pelos conhecimentos científicos.

Baseando-me em Pimenta (1997), considero que a preocupação com a prática está presente nos cursos de formação docente desde as suas origens. Além disso, apoiando-me na defesa dessa mesma autora de que o sentido da prática vem sofrendo transformações e vem sendo ressignificado historicamente, justifico meu interesse em investigá-lo. Como veremos ao longo do presente estudo, diversos sentidos de prática vem sendo recontextualizados e hibridizados tanto no interior dos cursos de formação docente quanto no âmbito da disciplina Prática de Ensino, assim como nas legislações federais que informam as reformas necessárias à formação de professores, em nível superior, no país.

Em minha pesquisa, coloco-me ao lado de autores (tais como FERREIRA *et al.*, 2003a, 2003b; MONTEIRO, 2001; PIMENTA, 1997; VILELA, 2003) que vêm considerando a Prática de Ensino como um espaço-tempo crucial na formação inicial de professores, onde o diálogo entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes docentes se constitui de forma expressiva, em contraposição a perspectivas que colocam em questão o papel desta atividade curricular, vista como pouco tendo a contribuir nesse processo formativo.

Piconez (1991 *apud* VILELA, 2003), por exemplo, problematiza que a Prática de Ensino não tem sido implementada de forma a aproximar a realidade da sala de aula das discussões teóricas nos cursos de formação de professores. Presente nos currículos das licenciaturas como disciplina de caráter complementar, ou mesmo suplementar, uma prática ao final de uma teoria, ela estaria reproduzindo a dissociação usual entre teoria e prática.

De forma distinta, Ferreira *et al.* (2003a, p. 37), reconhecem que, apesar de a formação profissional se estender além do momento inicial, ainda hoje, “o período dedicado à Prática de Ensino imprime importantes marcas na construção de uma identidade docente”, afirmando a importância histórica e a posição privilegiada que esta disciplina vem ocupando na formação inicial. Nessa mesma direção, Monteiro (2001, p. 141) defende que “a Prática de Ensino, ressignificada, pode se tornar uma oportunidade única e muito rica para a constituição da profissionalidade, com a sensibilidade necessária para a educação das novas gerações”, na qual os estudantes vivenciam um verdadeiro ritual de passagem e exercitam a reflexão sobre a prática docente. Essa autora destaca que, “organizado em novos moldes, esse momento da formação pode representar uma experiência fundamental na formação profissional dos professores, tendo na Prática de Ensino um momento estratégico” (MONTEIRO, 2001, p. 140).

Apoiando-me em Ferreira *et al.* (2003b), reforço que a Prática de Ensino vem se constituindo em um espaço-tempo privilegiado nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, buscando romper com uma visão simplificadora da formação docente. Por intermédio deste componente curricular, é possível promover um diálogo intenso e efetivo entre a formação específica recebida dos Institutos de Biologia e demais institutos que ministram disciplinas àqueles relacionadas e a formação pedagógica, muitas vezes a cargo das Faculdades de Educação. Segundo a autora e colaboradores, tal diálogo pode se intensificar e se materializar nos campos de estágio, quando estes permitem uma vivência dos processos de mediação didática envolvidos na atividade docente e contribuem para a mobilização e a integração dos diversos sentidos de prática que permeiam essa atividade. Nesse sentido, entendo que este espaço-tempo disciplinar configura uma região de fronteira onde há o encontro de múltiplos saberes constitutivos da formação dos professores de Ciências e Biologia, como os saberes acadêmicos, os saberes docentes, os saberes profissionais e os saberes escolares, entre outros.

Atualmente, a partir das novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, as atividades realizadas no âmbito da disciplina Prática de Ensino, que tradicionalmente se articulam com o estágio supervisionado

desenvolvido nas escolas dos sistemas educacionais, permanecem tendo destaque nos currículos da formação docente e constituindo um dos focos da reforma proposta nos documentos. Seus desenhos curriculares estão sujeitos a movimentos e mudanças, os quais são fomentados tanto pelo debate mais amplo acerca da defesa de um ‘novo’ paradigma para a formação docente, quanto pelas propostas mais específicas de alteração da duração e da carga horária destinada à Prática de Ensino e ao estágio supervisionado.

O parecer CNE/CP 28/2001 aponta que “um mínimo de 300 horas de prática de ensino é um componente obrigatório na duração do tempo necessário para a integralização das atividades acadêmicas próprias da formação docente”⁸. Esse parecer vai defender ainda que, “dada a sua importância [da Prática de Ensino] na formação inicial de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB”⁹. Para dar conta dessa associação, a Resolução CNE/CP 2/2002¹⁰ aumenta em 100 horas o estágio curricular supervisionado, além de inserir 400 horas de prática como componente curricular, aspecto ao qual voltarei ao longo desse trabalho¹¹.

O cenário atual das reformas propostas para a formação de professores aponta, portanto, para a relevância da discussão acerca dos caminhos que a Prática de Ensino vem trilhando nas universidades e, nesse sentido, algumas produções bibliográficas têm contribuído significativamente. Ferreira *et al.* (2003a) e Terrieri & Cassab (2006), por exemplo, apontam algumas direções acerca de como a Prática de Ensino vem sendo conduzida em diferentes instituições formadoras no país.

Ferreira *et al.* (2003a) analisam as publicações¹² (relatos de experiências, painéis, seminários de pesquisa, curso e mesa-redonda) das *III, IV e V Escolas de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins*, entendendo que

⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 6) Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 8) Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Art. 1, inciso I. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹ Voltarei a essa questão ao longo deste estudo. Desenvolvo considerações acerca das 400 horas de prática como componente curricular, especialmente, no Capítulo II.

¹² Publicados em Trivelato (1995 *apud* FERREIRA *et al.* 2003a), Cicillini (1999 *apud* FERREIRA *et al.* 2003a) e Nardi *et al.* (2000 *apud* FERREIRA *et al.* 2003a), respectivamente.

tais encontros vêm se constituindo em fóruns específicos sobre a Prática de Ensino das licenciaturas nas áreas de Biologia, Física e Química, “‘guardando’ uma memória deste momento estratégico e marcante da formação docente que merece um cuidadoso olhar investigativo” (p. 31). A partir das análises dessas publicações, essas autoras buscam compreender a Prática de Ensino em Ciências Biológicas quanto às suas formas de organização e suas finalidades, abordando, especialmente, as relações que esse componente curricular vem historicamente estabelecendo como o contexto escolar.

Segundo Ferreira *et al.* (2003a), a Prática de Ensino vem sendo organizada de forma bastante diversa, não apenas centrada nos objetivos escolares – quando a principal referência é a organização curricular da escola e há uma maior inserção do licenciando no contexto escolar durante as atividades de estágio, com acompanhamento dos professores regentes –, mas também centrada nas questões que a universidade propõe para o universo escolar. Nesse segundo caso, as diversas decisões que envolvem as atividades de Prática de Ensino são tomadas com base no contexto acadêmico, e se expressam por meio de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão que se desenvolvem, muitas vezes, a partir de um olhar de fora sobre a escola e não de dentro dela.

Quanto às finalidades desse componente curricular nos cursos de Ciências Biológicas, Ferreira *et al.* (2003a) apontam que estariam situadas em duas dimensões de natureza distintas: (i) reunir as atividades que buscam criar oportunidades de vivências pedagógicas, as quais podem assumir sentidos diversos, que expressam concepções diferenciadas acerca do papel da Prática de Ensino na formação inicial docente; (ii) priorizar a pesquisa como componente formativo, tendo-a como subsídio para o trabalho pedagógico no levantamento e na proposição de soluções para os problemas educacionais, utilizando-a como meio de transformação das concepções de ciência e de ensino-aprendizagem dos licenciandos, ou ainda, visando à formação de profissionais que, além de professores, se tornem pesquisadores.

Ferreira *et al.* (2003) sinalizam que as Práticas de Ensino em Ciências Biológicas convergem na elaboração de experiências que se afastam de modelos formativos centrados na transmissão de conteúdos científicos e que buscam construir alternativas, na intenção de superar os modelos baseados na ‘racionalidade técnica’. Nesse sentido, nos trabalhos investigados, foi possível perceber a incorporação de referenciais teóricos que defendem as especificidades e a valorização do saber e do fazer docente e do universo escolar na formação inicial, por alguns professores de Prática de Ensino.

No entanto, mesmo com os avanços encontrados e ainda que discursos em defesa da diluição da dicotomia entre a dimensão teórica e prática na formação estejam presentes, segundo Ferreira *et al.* (2003a), a aproximação entre estas duas dimensões permanece um desafio. Uma vez que o componente curricular em questão tem se distanciado da escola como lugar privilegiado na formação docente, as atividades desenvolvidas no âmbito da Prática de Ensino muitas vezes “contribuem para a construção de um modelo idealizado de escola como espaço de atuação profissional” (p. 32), onde essa parece ser mais um local de aplicação do que um espaço de socialização e de produção de saberes.

Além disso, tais modelos formativos, ao se distanciarem da escola, balisam, segundo Gauthier *et al.* (1998), a formação de um uma espécie de professor fictício, que atua em um contexto idealizado e unidimensional, onde todas as variáveis podem ser controladas. Nesse sentido, os futuros professores deixam de considerar aspectos próprios da ação docente como dilemas, decisões e implicações éticas, os quais permitem “recolocar e enraizar a pedagogia em seu próprio espaço de produção” (TARDIF, 2002 *apud* FERREIRA *et al.*, 2003a, p. 38).

Por fim, Ferreira *et al.* (2003a), ao compreenderem que os saberes acadêmicos têm sido a principal referência sobre a qual a formação docente historicamente se construiu no país, defendem a necessidade de uma maior interlocução com os saberes elaborados pelos professores ao longo de suas experiências profissionais. Nessa direção, sem deixar de reconhecer o importante papel que a universidade tem no processo formativo, as autoras reforçam a urgência no fortalecimento do diálogo que se estabelece entre as universidades e as escolas, o qual “pressupõe a compreensão de que os eixos norteadores que constituem a profissão docente encontram-se enraizados no exercício de seu ofício” (FERREIRA *et al.*, 2003a, p. 42).

Ao analisar os relatos de experiência publicados na *Coletânea da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas afins* (organizada por SELLES *et al.*, 2003), Terreri & Cassab (2006) encontram continuidades com as análises de Ferreira *et al.* (2003a) supramencionadas, principalmente, no que se refere às prioridades do *locus* de realização das atividades, às formas de organização e às finalidades da Prática de Ensino. Assim, ao mapear o *locus* de realização das atividades veiculadas por essa disciplina, Terreri & Cassab (2006) identificam três grupos distintos: trabalhos que valorizam a imersão dos licenciandos no universo escolar, com a realização de atividades integradas com o trabalho dos professores regentes e que seguem, em geral, o modelo ‘observação, co-participação e regência’; trabalhos que priorizam atividades idealizadas e realizadas exclusivamente na universidade, mas que se apóiam em problematizações e

reflexões sobre a escola; e trabalhos que enfocam atividades também elaboradas na universidade, mas que não tomam a escola como foco primordial das reflexões, valorizando outros espaços educativos, não-formais, como museus e organizações não-governamentais.

Terreri & Cassab (2006) interpretam que a diversidade organizacional encontrada no fazer curricular da Prática de Ensino está relacionada tanto aos contextos locais de cada instituição quanto às formas como os atores sociais vêm lidando com as propostas expressas nas legislações. Além disso, as autoras ressaltam as características individuais dos docentes responsáveis pela disciplina, as quais se referem, entre outros pontos, às distintas formações e trajetórias profissionais desses atores, que contribuem para a construção de variadas concepções acerca da formação e da própria profissão docente. Tais concepções ficam expressas em uma variedade de finalidades pensadas para esse componente curricular, seja entendendo-o como central na formação dos professores, uma vez que possibilita reflexões acerca dos diferentes saberes constitutivos da profissão docente, seja distanciando-o do contexto escolar e se aproximando dos saberes acadêmicos – científicos e/ou pedagógicos. Nessa perspectiva, tais saberes seriam capazes de prover experiências orientadas que podem ser aplicadas na escola ou ainda, desenvolver habilidades e competências para lidar com as situações educativas do mundo globalizado.

Buscando compreender as concepções de ‘dimensão prática’ que sustentam o fazer dos professores da referida disciplina, Terreri & Cassab (2006) apontam a persistência de muitos trabalhos que assumem um posicionamento crítico frente aos modelos de formação baseados na ‘racionalidade técnica’, na expectativa de subverter a valorização da teoria em detrimento da prática e de melhor articular essas duas dimensões formativas. No entanto, também percebem, assim como Ferreira *et al.* (2003a), que em alguns relatos tal posicionamento não parece se efetivar na prática relatada pelos professores.

Tais relatos, em muitos casos, demonstram afinidades com o modelo inicialmente criticado, seja por priorizar demasiadamente a importância de uma formação teórica sólida, ancorada na epistemologia própria das Ciências Naturais, seja por ainda entender a escola como lugar de aplicação de saberes. Ainda que tenha sido possível identificar trabalhos onde a prática assume um estatuto epistemológico próprio, Terreri & Cassab (2006) consideram que, de uma forma geral, mesmo quando os professores regentes são considerados profissionais que têm saberes a compartilhar com os licenciandos, a Prática de Ensino ainda investe, predominantemente, em uma formação distanciada do contexto concreto de atuação docente, contribuindo para a construção de um modelo que valoriza a teoria em detrimento da prática.

No que concerne à carga horária destinada ao estágio supervisionado, Terreri & Cassab (2006) percebem uma grande variação nos textos analisados em relação à distribuição das 400 horas defendidas, atualmente, nos documentos oficiais. Alguns cursos têm atividades que perpassam 400 horas em dois anos de realização; outros têm 300 horas prescritas para um ano e ainda não incorporaram a proposta expressa nas diretrizes; há ainda cursos que têm 105 horas em um semestre e podem ser divididos entre aqueles que reservam momentos distintos às discussões teóricas e às atividades práticas e os que assumem um caráter prático em sua totalidade. Essa breve análise dos relatos de experiência publicados na *Coletânea da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas afins* (organizada por SELLES *et al.*, 2003) indica, como aponta Vilela (2003), a complexidade do diálogo estabelecido entre os atores sociais no seio das instituições e da materialização das demandas de carga horária colocadas pelas diretrizes.

Focalizando o diálogo que os autores estabelecem, explicitamente, com as propostas oficiais de reforma para a formação de professores em suas práticas curriculares, Terreri & Cassab (2006) percebem que alguns textos buscam articular as mudanças propostas nos documentos oficiais com as atividades que estão desenvolvendo, bem como com o modelo de formação que as subjazem. Outros relatos se propõem a refletir sobre as mudanças de carga horária previstas na lei e suas possibilidades de materialização. Há ainda relatos que apenas citam as legislações, não explicitando de que forma dialogam com as mesmas em suas práticas formativas. Mesmo em trabalhos que não mencionam os documentos oficiais, Terreri & Cassab (2006) evidenciam um diálogo com os discursos que os constituem, ao sinalizarem a importância de mudanças na estrutura curricular dos cursos ou criticarem modelos de formação pautados na ‘racionalidade técnica’, propondo alternativas. A partir da análise dos relatos de experiência, Terreri & Cassab (2006, p. 5) percebem as propostas oficiais como um estímulo a reflexões e a mudanças no interior das Licenciaturas em Ciências Biológicas e defendem que, “mesmo quando essa questão não aparece explicitamente, as práticas relatadas dialogam com a legislação, já que estas circulam no meio acadêmico”.

Buscando interpretar a diversidade encontrada nas publicações analisadas e apoiando-se em Lopes (2006), Terreri & Cassab (2006) chamam a atenção para o fato de que sendo as políticas curriculares produtos de negociação de sentidos, seu caráter híbrido permite deslizamentos de significados que favorecem leituras heterogêneas e diversificadas em variados contextos. Além disso, baseando-se em Goodson (1997) e entendendo que as disciplinas têm tradições que lhes conferem certa estabilidade, essas autoras argumentam que as mudanças no interior da Prática de Ensino não são de simples compreensão. Assim,

defendem que “a materialização das reformas em cada um dos cursos tem especificidades que estão relacionadas à sua história e aos grupos sociais que os compõem e os constroem” (TERRERI & CASSAB, 2006, p. 5).

A partir deste breve panorama sobre os caminhos que a Prática de Ensino vem trilhando em universidades públicas no país, esclareço minha compreensão acerca dos processos de produção das políticas curriculares atuais voltadas a reformar os cursos de formação de professores no país. Busco introduzir o referencial teórico-metodológico que estou utilizando na intenção de compreender esses processos, o qual será aprofundado no Capítulo I desse trabalho.

Considerações acerca de um estudo sobre Políticas de Currículo

Na intenção de justificar a pertinência de um estudo que focaliza as políticas de currículo, apoio-me em entrevista concedida por William Pinar a Lopes & Macedo (2006) e entendo a relevância dos estudos sobre políticas de currículo quando permitem, entre outros aspectos, compreender os diversos mundos em que habitamos e as retóricas políticas que cercam as reformas educacionais. Goodson (1997) ressalta, também, a importância dos estudos que focalizam as propostas curriculares oficiais, especialmente, na análise de como se estruturam as finalidades que se pretende legitimar na escolarização e na compreensão da dinâmica da sua formulação e realização em meio a um processo de conflitos e interesses. Além disso, considero, baseando-me em Paiva *et al.* (2006, p. 241), que no Brasil, a partir da década de 1990, “as intensas reformas educacionais traduzidas na legislação e em propostas produzidas em variados âmbitos tornam fecundas a produção de investigações que têm como tema central a questão da política educacional”.

Paiva *et al.* (2006, p. 241) ressaltam, ainda, que “as reformas educacionais tiveram no currículo o centro de uma série de propostas que buscavam atingir a escola básica e, em decorrência disso, a política curricular passou a ser uma das temáticas mais desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil”. Em análise sobre a produção brasileira de dissertações e teses que têm a política curricular como tema central, no período de 1996 a 2002, essas autoras encontraram 185 produções que tratam das políticas curriculares dentro de um universo de 435 títulos selecionados com o tema currículo, o que julgam ser um volume bastante expressivo. Paiva *et al.* (2006) apontam que, a partir de 1999, há um aumento das produções sobre essa temática e associam tal constatação à intensidade de

reformas produzidas no campo oficial, especialmente originadas na esfera federal, no período de 1999 a 2002.

De um modo geral, Paiva *et al.* (2006) não verificam a presença de conexões entre macro e micro e de interpretações que buscam considerar os conflitos e os sujeitos envolvidos nos diversos ciclos de produção das políticas curriculares. Essas autoras percebem que não são muito exploradas nos estudos as recontextualizações que as propostas curriculares oficiais sofrem no processo de materialização no contexto da prática e, menos ainda, as recontextualizações no processo mesmo de sua produção. Nesse sentido, Paiva *et al.* (2006, p. 265) destacam que “os significados e sentidos dos textos curriculares não são muito problematizados pelos autores das pesquisas, o que faz parecerem textos com sentidos fixos, diferentemente do que de fato são, na complexa política curricular”.

Apesar de Paiva *et al.* (2006) terem concentrado suas investigações em estudos que focalizassem a Educação Básica, parto da hipótese de que suas problematizações podem ser aplicadas ao contexto do ensino superior. Sendo assim, espero, com a minha pesquisa, suscitar reflexões e enriquecer as discussões acerca das políticas curriculares para a formação de professores nesse nível de ensino. Nessa direção, em meu estudo, me mantenho atenta aos diferentes contextos de produção, circulação e materialização dessas políticas, bem como ao importante papel dos sujeitos envolvidos nos processos de sua elaboração.

Tendo interesse especial na disciplina Prática de Ensino e nos sentidos de prática mobilizados no âmbito da formação inicial docente, e na intenção de compreender a produção de políticas curriculares, venho apoiando-me em contribuições teóricas do Campo do Currículo. Para compreender os aspectos relacionados a essa disciplina, dialogo com os estudos em História das Disciplinas, especialmente com autores como Ivor Goodson (1995 e 1997) e Marcia Serra Ferreira (2005a, 2005b e 2006). Na intenção de compreender os processos de produção e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores, me baseio nos estudos em Políticas de Currículo, dialogando, especialmente, com autores como Alice Casimiro Lopes (2002b, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c), Elisabeth Macedo (2003, 2006a, 2006b), Gabriel *et al.* (2008) e Stephen Ball (1992, 1995, 1998, 2001, 2004).

Apoiando-me nesses autores, me proponho a operar com perspectivas que estão vinculadas aos níveis macro e micro, abordando tais aspectos de forma relacional e dinâmica. Assim, aceito um desafio colocado para as pesquisas realizadas não só no campo educacional, mas também nos campos sociológico e histórico, entre outros. Entendo que tal posicionamento me permite compreender as relações entre os contextos globais e locais nos

processo de elaboração das políticas curriculares, diante das complexidades no cenário da globalização, o que, na opinião de Kellner (*apud* PAIVA *et al.*, 2006), se faz essencial.

Partindo das referências de autores que têm produzido textos sobre políticas de currículo, as quais aprofundarei no Capítulo I, venho buscando interpretar a produção dessas políticas me distanciando de uma compreensão dicotômica e de um modelo de análise que enfatiza o papel do Estado nesse processo. Nesse sentido, coloco-me ao lado da idéia de políticas curriculares para além de um movimento verticalizado, em contraposição a perspectivas que entendem tais políticas ou como 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 (PAIVA *et al.*, 2006).

Busco, portanto, operar com uma concepção de poder mais oblíqua e contingente. Para tanto, apoiando-me em Gabriel *et al.* (2008), Lopes (2005) e Macedo (2006b), venho entendendo o currículo e as políticas curriculares como um espaço-tempo de fronteira entre saberes e como uma arena de produção cultural, na intenção de dar conta de sua dinamicidade e das relações de hegemonia provisórias nele presentes. Nesse sentido, almejo desconstruir uma concepção de poder linear, vertical e hierárquica, a qual, segundo Macedo (2006b), vem caracterizando os trabalhos no campo do Currículo, no Brasil.

De forma distinta, e baseando-me em Ball & Bowe (1992), entendo que as políticas curriculares para a formação de professores são produzidas em um processo circular onde múltiplos contextos e diversos sujeitos se articulam de forma permanente e simultânea. Nessa direção, opero com os três contextos que atuam na elaboração das políticas, propostos por esses autores, quais sejam: o contexto de influência, onde acontecem disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado e onde as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos começam a ser construídos; o contexto de produção dos textos das propostas oficiais, onde atua o poder central e as instâncias do governo propriamente ditas; e o contexto da prática, onde atuam grupos sociais que compõem o corpo social da educação, em instituições como as escolas e as universidades.

Segundo Ball & Bowe (1992), tais contextos mantém uma relação não-hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos e de significados em torno do que é a educação e do que significa ser educado. No caso das políticas curriculares para a formação de professores, as negociações de sentidos e significados se dão também em torno do que é a profissão docente e de como se deve formar o professor. Além disso, esses autores defendem

que, no processo de elaboração das políticas, há uma contínua circulação de textos e de discursos¹³ que vão sofrendo constantes processos de recontextualização e de hibridismo.

A partir de leituras dos textos de Stephen Ball e outros autores, Lopes (2005) propõe o conceito de *recontextualização por hibridismo*, o qual utilizo em minha pesquisa. O conceito de *recontextualização por hibridismo* é fruto da articulação entre o conceito de *recontextualização* proposto por Basil Bernstein (1996 *apud* LOPES, 2005) e o conceito de *hibridismo* que vem sendo utilizado de forma expressiva nas teorias da cultura, vinculando-se a discursos pós-estruturalistas e pós-coloniais. Lopes (2005) explica que o conceito de *recontextualização por hibridismo* nos auxilia a interpretar a contínua circulação e fragmentação de variados textos e discursos no corpo social da educação.

Nesse processo, alguns fragmentos de textos e discursos podem ser mais valorizados do que outros. Além disso, são associados a outros fragmentos de textos e discursos capazes

¹³ Neste estudo estou operando com as concepções de texto e de discurso trazidas por Ball (1994) e por Lopes (2006c). Em primeiro lugar, é importante destacar que Ball (1994) defende que as políticas não devem ser compreendidas como textos ou como discursos, mas sim como textos e como discursos, os quais estão implícitos um no outro. Ao buscar compreender as políticas como textos, Lopes (2006c, p. 38) se baseia em Ball (1994) e interpreta que este autor “entende os textos como representações que são codificadas e decodificadas de formas complexas, sofrendo múltiplas influências, mais ou menos legítimas. Dentre as influências legitimadas, há disputas, compromissos, interpretações e reinterpretções na negociação pelo controle dos sentidos e significados nas leituras a serem realizadas. Textos podem ser mais ou menos legíveis em função da história, dos compromissos, dos recursos e do contexto de leitura”. Ball (1994) defende que os autores dos textos oficiais, ainda que se esforcem, não são capazes de controlar os sentidos a serem lidos e julga ser importante reconhecer que os textos das políticas não são claros, fechados e completos. Ao compreender as políticas como discursos, Ball (1994) baseia-se na concepção de prática discursiva e de ‘regimes de verdade’ de Foucault. Lopes (2006c, p. 38) aponta que nessa perspectiva é possível interpretar as políticas como “práticas que formam os objetos dos quais falam e que se associam ao que pode ser dito, a quem pode dizer, quando e com que autoridade. Nenhum discurso pode ser compreendido fora das relações materiais que o constitui, ainda que tais relações materiais transcendam à análise das circunstâncias externas ao discurso. Investigar os discursos implica investigar as regras que norteiam as práticas. Ainda que um evento factual seja formalmente passível de ser distinguido dos sentidos que o configuram, que o explicam e por ele são produzidos, o sentido de um evento é contingente à inclusão desse dado evento em um sistema de relações”. Lopes (2006c, p. 38) destaca, ainda, a necessidade de reconhecermos que o discurso não se reduz à linguagem e que “abarca o conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e lingüísticas”. Nesse sentido, a autora indica que Ball (1994) salienta que “os conhecimentos subjugados não são completamente excluídos da arena política, mas certos discursos nos fazem pensar e agir de forma diferente, limitando nossas respostas a mudanças. Os efeitos das políticas como textos e como discursos são contextuais e estabelecem constrangimentos para as políticas. Na medida em que são múltiplos os produtores de textos e discursos – governos, meio acadêmico, práticas escolares, mercado editorial, grupos sociais os mais diversos e suas interpenetrações –, com poderes assimétricos, são múltiplos os sentidos e significados em disputa” (LOPES, 2006c, p. 38). Ao buscar compreender as relações de poder envolvidas nos processos de elaboração, de circulação e de interpretação dos textos e dos discursos das políticas, Ball (1994) se apóia nas concepções de poder de Foucault, considerando que as relações de poder não devem ser localizadas apenas na superestrutura, mas devem ser compreendidas como produtivas nas arenas onde se constroem. Ball (1994) aponta que ainda que as intervenções textuais e discursivas possam mudar, significativamente, determinadas práticas, não devemos ignorar que algumas práticas permanecem ou que as mudanças se dão de variadas formas em distintos contextos e que são, muitas vezes, distintas das intenções dos autores dos textos das políticas. Nesse sentido, Ball (1994) defende que os textos e os discursos das políticas têm a capacidade de reestruturar e redistribuir as relações de poder e, portanto, diferentes sujeitos têm a possibilidade de empreender, ou não, determinadas ações. Assim, o autor compreende que esses textos e esses discursos, mais do que mudar as relações de poder, influenciam o desenho das mesmas.

de ressignificá-los. Assim, entendo que, no processo de elaboração das políticas, os discursos e textos que as compõem circulam nos diversos contextos propostos por Ball & Bowe (1992), sofrendo constantes ressignificações, hibridizações e recontextualizações. Irei me ater na elucidação desses processos nos diversos capítulos da presente dissertação.

Baseando-me nas contribuições de Ball & Bowe (1992), tomo como premissa de minha pesquisa o entendimento de que o contexto da universidade e, especialmente, o contexto da disciplina Prática de Ensino, podem ser caracterizados como o contexto da prática. Desse modo, busco compreendê-los como espaços de negociação de sentidos e de significados que contribuem para o processo de produção das políticas curriculares para a formação de professores. Nesses contextos, os discursos e textos das propostas oficiais são apropriados, recontextualizados e ressignificados, sendo continuamente produzidos pelos atores sociais aí envolvidos.

Assim, no presente estudo, apoiando-me em Lopes (2005 e 2006c) e Gabriel *et al.* (2008), assumo a *recontextualização por hibridismo* como um conceito que me auxilia a olhar as políticas de currículo para a formação de professores, uma vez que, oferece interessantes subsídios para a reflexão acerca do “entendimento de como os processos de decisão são construídos em múltiplas instâncias e dinâmicas sociais” (LOPES, 2006c, p. 36). Focalizo como os processos de produção e de materialização dessas políticas se dão no contexto da prática, definido por Ball & Bowe (1992). No entanto, uma vez que contextos de influência, produção e prática estão, segundo o referencial por mim adotado, interconectados, ainda que meu objetivo não seja o debruçar sobre o contexto de produção das propostas oficiais para a formação de professores no país, considero de especial relevância olhar os documentos oficiais produzidos em 2001 e 2002, uma vez que constituem mecanismos de difusão das reformas curriculares, com o intuito de produzir retóricas favoráveis às mudanças projetadas e orientar a produção de determinado conhecimento (LOPES, 2004b).

Amparada pelos referenciais teóricos brevemente expostos até agora e que irei desenvolver mais adiante, desenho os seguintes objetivos específicos desta pesquisa:

- (i) captar e compreender sentidos, significados e elementos que compõem os discursos presentes nas políticas curriculares para a formação de professores, elaborados por meio da articulação entre os contextos de influência, de produção e da prática (BALL & BOWE, 1992). Especialmente, focalizo os sentidos de prática mobilizados no processo de construção das políticas, os quais visam à construção de um ‘novo’ paradigma para a formação docente;

(ii) buscar sinais dos processos de recontextualização por hibridismo nos textos e discursos que compõem tanto os documentos oficiais – os quais, segundo Ball & Bowe (1992) e Lopes (2004b), estão mais diretamente relacionados aos contextos de produção e de influência –, quanto os discursos dos professores da Prática de Ensino acerca de suas práticas curriculares;

(iii) entender as negociações, legitimações discursivas e zonas de escape que as ambivalências, próprias dos discursos híbridos das propostas oficiais, possibilitam no interior dos cursos de formação docente e, especialmente, no âmbito da disciplina Prática de Ensino;

(iv) entender nuances e variações locais dos discursos produzidos nas políticas globais para a formação de professores.

Tendo essas questões em mente, tomo como hipótese do presente estudo que os diversos sentidos de prática são construídos por intermédio da articulação entre os contextos de influência, de produção e da prática, em distintos espaços e tempos históricos. Esses sentidos são mobilizados e hibridizados por intermédio da circulação de textos e de discursos, bem como dos diversos sujeitos nesses contextos. Assim, defendo a impossibilidade de demonstrar as origens dos distintos sentidos de prática e a importância de compreender que não existem significados puros, sendo necessário recorrer aos processos de recontextualização por hibridismo que permeiam a construção desses sentidos. Além disso, minha hipótese considera que a multiplicidade de sentidos de prática presente na produção das políticas curriculares para a formação de professores possibilita leituras heterogêneas, ações diversas e subversões, sobretudo, no contexto da prática.

Para entender as relações que se estabelecem entre os contextos de influência e de produção com o contexto da prática, conforme dito anteriormente, tomo como foco de minhas análises e reflexões o contexto da formação de professores em Ciências e Biologia no Ensino Superior, em instituições universitárias públicas do estado do Rio de Janeiro. Especificamente, me concentro nas ações e práticas que se desenvolvem no âmbito da disciplina Prática de Ensino. É impossível descartar as relações imbricadas que existem entre esses contextos e, desse modo, entendo que os documentos curriculares oficiais produzidos por meio da forte relação entre contextos de influência e de produção (LOPES, 2004b) influenciam as decisões tomadas no interior das universidades e da disciplina mencionada.

Assim, amparando-me em Abreu (2002) e Dias (2002), analiso criticamente os documentos oficiais da proposta atual para a formação de professores, entendendo que os documentos escritos constituem uma prova da reforma dessa formação e marcam o contexto sócio-histórico em que se desenvolve esse processo (ABREU, 2002). É importante ressaltar que não compartilho de uma concepção determinista ou prescritiva onde os documentos oficiais são lidos de forma unívoca, cabendo ao contexto da prática sua simples e acrítica aceitação, e nem mesmo pretendo isolar meu contingente de análise, sem a preocupação de construir elementos que associem o específico ao geral (LOPES, 2006b). Em outro sentido, me situo na tensão entre explicações macro e microsociais e apoio-me em perspectivas mais dinâmicas da relação macro/micro, concordando com Goodson & Anstead (*apud* LOPES, 2006b) quando defendem que as práticas institucionais e as relações e estruturas sociais são mutuamente constitutivas.

Para dar conta dessa abordagem mais dinâmica, aceito as sugestões de Moreira (1994 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 67) e combino materiais escritos e orais, o que me permite escapar “tanto das explicações que desconsideram a força das limitações estruturais como daquelas que secundarizam as ações humanas”. Na tentativa de compreender o que vem sendo realizado no contexto da prática, além de documentos oficiais sobre a formação de professores e também sobre os cursos, analiso os depoimentos concedidos pelas professoras da Prática de Ensino, bem como os documentos curriculares produzidos pelas mesmas, no âmbito dessa disciplina.

Estrutura e organização do presente trabalho

No capítulo que inicia este trabalho, focalizo os estudos em Políticas de Currículo, dialogando com autores como Alice Casimiro Lopes (2002b, 2004b, 2005, 2006a, 2006b, 2006c), Elisabeth Macedo (2003, 2006a, 2006b), Gabriel *et al.* (2008) e Stephen Ball (1992, 1995, 1998, 2001, 2004). Busco expor com mais clareza o referencial teórico e metodológico por mim adotado, bem como as categorias e os conceitos que me permitem compreender os processos de produção das políticas curriculares para a formação de professores. Além disso, estabeleço considerações acerca das relações global-local envolvidas nos processos de produção dessas políticas, identificando discursos e concepções acerca da formação docente produzidas no contexto de influência. Evidencio, baseando-me nesses referenciais, a possibilidade da construção de um olhar não dicotômico, que se distancia de modelos de análise das políticas educacionais centrados em uma concepção hierárquica e verticalizada de

poder do Estado.

No segundo capítulo, apresento minhas análises de documentos oficiais produzidos no contexto de produção (BALL & BOWE, 1992) do Conselho Nacional de Educação nos anos de 2001 e 2002, quais sejam: os Pareceres CNE/CP 9/2001¹⁴ e CNE/CP 28/2001¹⁵ e as Resoluções CNE/CP 1/2002¹⁶ e CNE/CP 2/2002¹⁷. Busco interpretar os aspectos centrais e os discursos hegemônicos presentes nesses documentos que têm como objetivo a reforma dos cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior, captando as articulações existentes entre o contexto de produção dos documentos oficiais e o contexto de influência. Especialmente, identifico os sentidos de prática mobilizados no contexto de produção e nesse sentido, me mantenho atenta aos processos de recontextualização por hibridismo e às ambivalências inerentes à elaboração das políticas curriculares que marcam a construção desses sentidos.

No terceiro capítulo, busco compreender a produção das políticas curriculares para a formação de professores no contexto da prática de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em três Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, quais sejam a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) e a Universidade Federal Fluminense (UFF). Apoiando-me em documentos dos cursos e, especialmente, nos depoimentos concedidos por professoras de Prática de Ensino das referidas instituições, evidencio os diálogos estabelecidos entre esses cursos e as propostas oficiais presentes nos documentos analisados no terceiro capítulo, focalizando, sobretudo, os sentidos de prática mobilizados em seu interior. Desse modo, busco demonstrar as articulações entre esse contexto e o contexto de influência e de produção (BALL & BOWE, 1992), focalizando o segundo.

¹⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

No quarto capítulo, apresento minhas análises acerca da produção de políticas curriculares para a formação de professores no contexto da prática da disciplina Prática de Ensino. Analiso tanto as transcrições dos depoimentos das professoras dessa disciplina quanto os documentos curriculares, como ementas e programas, produzidos pelas mesmas, na intenção de evidenciar os sentidos de prática que estão sendo mobilizados nesse contexto da prática. Busco compreender os diálogos que as professoras vêm estabelecendo com os documentos oficiais e com outras instâncias envolvidas no processo de elaboração das políticas, bem como os movimentos que permitem acontecer nos currículos da Prática de Ensino. Na mesma direção do terceiro capítulo, me mantenho atenta às articulações entre esse contexto da prática e os outros contextos propostos por Ball & Bowe (1992), especialmente, o contexto de produção. Além disso, neste capítulo interpreto os diálogos estabelecidos entre as professoras e a idéia de um currículo baseado em competências presente nos documentos oficiais, evidenciando sentidos de prática mobilizados em suas reflexões.

Minhas considerações finais têm como objetivo o aprofundamento do modelo investigativo construído neste trabalho, bem como a reflexão acerca da contribuição da presente pesquisa para o campo do Currículo, especialmente, para os estudos que têm focalizado as políticas de currículo e a formação de professores, sobretudo, em Ciências Biológicas. Busco ressaltar elementos que contribuíram para responder as minhas questões de investigação, bem como apontar possibilidades de estudos futuros.

O desenvolvimento dos capítulos desta dissertação, bem como as análises que realizo, me permitem compreender o processo circular e contínuo da produção de políticas para a formação de professores em Ciências Biológicas em distintos contextos. Além disso, me permitem compreender a multiplicidade de sentidos de prática veiculados, recontextualizados e hibridizados nesse processo, bem como os caminhos que a Prática de Ensino vem trilhando em distintas instituições do Estado do Rio de Janeiro. Desse modo, espero contribuir com o amplo debate acerca da formação inicial de professores no país e suscitar reflexões em autores que se aventuram na compreensão acerca da produção das políticas de currículo.

CAPÍTULO I

Questões teórico-metodológicas

O capítulo que inicia o presente estudo tem como objetivo situá-lo em um campo teórico específico, o campo do Currículo. Na primeira seção, busco dialogar com autores como Alice Casimiro Lopes (2002b, 2004b, 2005, 2006a, 2006b), Elisabeth Macedo (2003, 2006a, 2006b), Gabriel *et al.* (2008) e Stephen Ball (1992, 1995, 1998, 2001, 2004), que têm produzido textos sobre políticas de currículo. Realizo esse diálogo na intenção de expor as perspectivas teóricas nas quais estou me apoiando e as categorias e os conceitos que estou utilizando para analisar as propostas curriculares atuais que se destinam a reformar os cursos de formação de professores no Brasil.

Na segunda seção, realizo reflexões em torno do contexto mais amplo onde estão sendo pensadas e concebidas as políticas educacionais atuais, no país e no mundo. Nesse sentido, busco compreender as relações entre os contextos global e local, identificando tanto discursos hegemônicos quanto possibilidades de subversões que permeiam os processos de elaboração das políticas curriculares, especialmente, das políticas para a formação de professores.

Por fim, na terceira seção deste capítulo elucido aspectos teórico-metodológicos com os quais estou operando para a realização de minha pesquisa. Apresento minha intenção de construir um modelo de análise que busca compreender as relações dinâmicas entre macro e micro envolvidas nos processos de elaboração das políticas de currículo, bem como as fontes de pesquisa que utilizo para compreender esses processos, sobretudo, no âmbito da formação de professores em Ciências Biológicas. Além disso, busco evidenciar perspectivas teórico-metodológicas que se distanciam de interpretações dicotômicas e que, de forma distinta, se concentram nas hibridizações e nas ambivalências inerentes à elaboração dessas políticas.

I. 1. Perspectivas teóricas e olhares sobre as Políticas de Currículo

Na tentativa de compreender os processos de produção e de materialização das políticas curriculares voltadas à formação de professores, assim como as influências que exercem nos movimentos dos currículos da disciplina Prática de Ensino em Ciências Biológicas, venho me filiando às contribuições de teorias críticas, pós-críticas e pós-

coloniais¹⁸ que buscam interpretar o currículo, conferindo-lhe diversos sentidos. Me situo portanto, em um quadro teórico híbrido que, segundo autores como Moreira (1998), Lopes & Macedo (2002) e Lopes (2005), vem caracterizando os estudos no campo do Currículo, não só no Brasil, como em outros países.

Segundo Lopes (2005), o hibridismo de tendências teóricas distintas é expresso, frequentemente, pela associação de princípios das teorias críticas e princípios de teorias pós-críticas, vinculadas aos discursos pós-moderno, pós-estrutural e pós-colonial. Autores como Giroux e Peter McLaren, por exemplo, mesmo que com uma forte ancoragem nas teorias críticas, buscam aproximações com discursos pós-modernos e pós-estruturais, tentando produzir convergências que possibilitem uma melhor ou uma outra compreensão dos fenômenos atuais (LOPES, 2005).

¹⁸ Segundo Silva (2000), as teorias críticas surgem a partir dos anos de 1960, colocando em xeque o pensamento e a estrutura educacional tradicionais. Esse autor destaca diversos movimentos em todo o mundo que contribuíram para a produção da literatura educacional e para a construção de novas concepções educacionais, quais sejam: o 'movimento de reconceptualização' nos Estados Unidos; a 'Nova Sociologia da Educação', na Inglaterra; um movimento amparado na obra de Paulo Freire, no Brasil; e na França, um movimento amparado nos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Silva (2000) aponta que as teorias críticas colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais e desconfiam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais, podendo ser caracterizadas por teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical, onde o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz*. Amparada por uma matriz estrutural de pensamento, fundamenta suas análises em uma economia política do poder e em uma determinação econômica dos fenômenos sociais. Nessa perspectiva aspectos como conhecimento, ideologia e poder e as relações entre educação e economia ganham centralidade (SILVA, 2000). Silva (2000) explica que as teorias pós-críticas mantêm continuidades com as teorias críticas, mas reconfiguram determinados aspectos e incorporam outras reflexões. Fundamentadas em uma matriz de pensamento pós-estrutural e indo ao encontro de problematizações colocadas pelo pensamento pós-moderno, essas teorias surgem na intenção de dar conta dos limites colocados pelo 'estruturalismo' e pelo 'modernismo'. Assim, as teorias pós-críticas abarcam teorizações sobre a linguagem e o processo de significação e reelaboram concepções de poder e de conhecimento. Silva (2000) destaca que as teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. No entanto, nessas teorias o poder torna-se descentrado e em contraste com as teorias críticas, não limitam a análise do poder ao campo das relações econômicas. Segundo Silva (2000), com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na etnia, no gênero e na sexualidade, focalizando aspectos como a identidade e a diferença. No que concerne às teorias pós-coloniais, Silva (2000) aponta que têm como objetivo analisar as relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial européia tal como se configura no momento presente. Essas teorias são bastante abrangentes na sua definição do que constituem 'relações coloniais' de poder, compreendendo desde relações de ocupação e dominação direta, passando por projetos de colonização por grupos de colonos, para incluir as relações atuais de dominação entre as nações, baseadas na exploração econômica e no imperialismo cultural (SILVA, 2000). Essas teorias se filiam às análises pós-modernas e pós-estruturais para questionar as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito imperial europeu na sua posição atual de privilégio. Em suas análises, evita a concepção do processo de dominação cultural como uma via de mão única, enfatizando o discurso e a linguagem e conceitos como hibridismo, tradução e ambivalência. Nesse sentido, autores contemporâneos pós-coloniais focalizam aspectos como diferença, estereótipos e fetiches. Segundo Silva (2000), uma análise pós-colonial do currículo procura analisar as formas contemporâneas do imperialismo econômico e cultural, reivindicando um currículo descolonizado que não separe questões de conhecimento, cultura e estética de questões de poder, política e representação.

No caso do Brasil, o hibridismo teórico se faz presente no campo do Currículo de forma que as teorias críticas estão presentes em análises que buscam considerar ou mesmo enfocar questões políticas, bem como uma agenda para a mudança social. Já as teorias pós-críticas e pós-coloniais são utilizadas em função de sua análise mais instigante da cultura (LOPES, 2005), questão que, a meu ver, merece atenção, sobretudo quando estamos discutindo o currículo e as políticas a ele relacionadas.

Nesse sentido, busco compreender o currículo considerando as questões políticas e as estratégias de seleção e organização de conhecimentos que permeiam os processos de sua construção, mas também buscando incorporar contribuições teóricas que entendem-no como produção cultural. Ainda que meu estudo não enfoque as questões da cultura propriamente ditas, percebo a impossibilidade de me esquivar do debate que vem sendo travado no campo do Currículo em torno dessas abordagens.

Para aprofundar as bases teóricas que me possibilitam entender e interpretar as políticas curriculares para a formação de professores, apoio-me nos estudos sobre as políticas de currículo. Baseando-me em contribuições teóricas de autores como Stephen Ball e Richard Bowe (1992), Stephen Ball (1995, 1998, 2001, 2004), Alice Casimiro Lopes (2002b, 2004b, 2005, 2006a, 2006b), Elisabeth Macedo (2003, 2006a, 2006b) e Gabriel *et al.* (2008) estou operando com a idéia de políticas curriculares para além de um movimento verticalizado, em contraposição a perspectivas que entendem tais políticas ou como 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 (PAIVA *et al.*, 2006). Lopes (2006) aponta que esta concepção permite-nos olhar para as políticas de forma a não dicotomizar teoria e prática, uma vez que estariam ocorrendo recontextualizações das práticas nas propostas e das propostas nas práticas. Assim, ambas devem ser tratadas de forma relacional.

Ainda nessa direção, Macedo (2006b), propõe uma outra forma de conceituar e um outro olhar para o currículo, na intenção de se distanciar de uma conceituação dicotômica que vem caracterizando o campo do Currículo, sobretudo, a partir da década de 1960¹⁹. A autora

¹⁹ Segundo Macedo (2006b), a partir da década de 1960, uma série de adjetivos buscaram ampliar o conceito de currículo. Historicamente, conceitos como currículo formal e currículo em ação se apresentaram como formas de “contraposição à noção burocratizada das teorizações tradicionais do campo que acentuavam os documentos legais e as políticas institucionais como foco dos estudos em currículo” (MACEDO, 2006b, p. 100). Além disso, “estava em jogo uma crítica à tradicional separação entre produção e implementação do currículo” (MACEDO, 2006b, p. 100). Macedo (2006b) entende que em todas as formulações propostas a partir da década de 1960 – pré-ativo/interativo; como fato/como prática; oficial/ percebido, operacional e experiencial, prescrito/em ação; pré-ativo/ativo – fica patente a polarização ente algo que é dinâmico – ativo, em ação – e algo que é dado e estático – pré-ativo, oficial. Nesse sentido, as polarizações acabaram por “reforçar a separação entre produção e

defende a necessidade de compreendermos o currículo, e aqui leio também as políticas curriculares, concebendo-o como espaço de produção cultural. Desse modo, Macedo (2006b, p. 100) defende que “desconstruir a necessidade de conceitos como currículo formal e currículo em ação é uma etapa fundamental para que a relação de poder no currículo seja pensada de forma oblíqua, como define Garcia Canclini (1998)”.

Nessa proposta e em diálogo com autores pós-coloniais, Macedo (2006b) busca operar com uma concepção de poder menos linear, vertical e hierárquica, a qual vem caracterizando os trabalhos no campo do Currículo no Brasil. Segundo Macedo (2006b), uma concepção de poder linear estaria contribuindo, naquela época, e ainda hoje, para a construção de um modelo centrado na ação vertical do Estado sobre as escolas, que negligencia “os espaços de resistência [e subversão] abertos por ações não previstas, dificultando que sejam vislumbradas alternativas a não ser as relacionadas a modificações na estrutura econômica e política” (MACEDO, 2006b, p. 103).

Na intenção de desconstruir tanto uma concepção dicotômica do currículo quanto uma concepção de poder linear, autores como Gabriel *et al.* (2008) e Macedo (2006b) apontam, ainda, a necessidade da busca por respostas que dêem conta da dinamicidade do currículo e das relações de hegemonia provisórias nele presentes, o que implica pensá-lo como arena de produção cultural. Nesse sentido, apoio-me em Macedo (2006b, p. 105) quando defende “uma definição alternativa de currículo que o perceba com um espaço-tempo de fronteira entre saberes (...) permeado por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente”.

Em minha pesquisa compreendo os processos de produção e de materialização de políticas curriculares a partir da perspectiva de Stephen Ball e Richard Bowe (1992)²⁰. Esses autores investigam as políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretções em múltiplos contextos – de influência, de produção e da prática -, onde ocorrem conflitos e disputas pela negociação de sentidos e de significados.

implementação de propostas curriculares consolidando uma visão prescritiva do currículo” (MACEDO, 2006b, p. 101) e também uma concepção linear de poder, expressa na dominação do currículo como fato sobre o currículo como prática. Para um maior aprofundamento desse debate, ver Macedo (2006b).

²⁰ Levando em consideração as colocações de Macedo (2006b) em relação às dicotomias expressas nas diversas conceituações do currículo e o reforço que elas engendram na separação entre produção e implementação de propostas curriculares, enfatizo que estou me propondo a olhar para o currículo e para as políticas curriculares de forma não-dicotômica. Nesse sentido, ainda que meu estudo focalize os processos de produção e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores, defendo que ao buscar me aproximar do entendimento das políticas curriculares como produção cultural, entendo que esses ‘dois’ momentos de sua elaboração são dinâmicos e se constituem mutuamente e de forma ambivalente. Deste modo, não considero que as políticas curriculares oficiais, produzidas no contexto de produção, são estáticas e nem pretendo tratá-las como dadas ou naturais. Além disso, compreendo o contexto da prática, não só como o contexto de materialização, mas também como o contexto onde as políticas são continuamente produzidas. Pretendo esclarecer minhas concepções em relação à essas questões ao longo deste trabalho.

Ball & Bowe (1992) buscam repensar e desconstruir uma compreensão hierárquica acerca da relação entre os contextos e também operam com uma concepção mais oblíqua de poder. Assim, defendem que as políticas curriculares devem ser entendidas não apenas como produção de governos em seus mais diversos âmbitos, mas também como produção de cultura, “de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (LOPES, 2004b, p. 111).

A partir da sugestão de compreender as políticas de currículo como arena de produção cultural, penso ser inevitável me aproximar das discussões pós-coloniais que vêm problematizando a cultura e o hibridismo a ela relacionado. Nessa tarefa, tento reconhecer os limites e as possibilidades dessas discussões para pensar a produção das políticas curriculares. Busco trazer assim, mais um elemento para compor e tensionar o quadro teórico híbrido onde me situo, ainda que esta tarefa seja bastante desafiadora.

Na intenção de interpretar os complexos processos de produção e de materialização das políticas de currículo no mundo de hoje, aprofundo minha compreensão em relação ao conceito de *recontextualização por hibridismo* proposto por Lopes (2005), a partir de suas leituras dos textos de Stephen Ball e outros autores. Em minha pesquisa utilizo esse conceito, que expressa o hibridismo teórico supramencionado e permite aproximações das discussões pós-coloniais, na tentativa de captar a multiplicidade de contextos e sujeitos envolvidos nos processos de elaboração e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores. Além disso, entendo que esse conceito me permite analisar e interpretar a contínua produção de políticas no contexto da prática e a própria construção dos currículos da Prática de Ensino em Ciências Biológicas, disciplina que vem se configurando como um dos focos do meu estudo.

O conceito de *recontextualização por hibridismo* é fruto da articulação entre o conceito de *recontextualização* proposto por Basil Bernstein – fundamentado em uma matriz estrutural, marcada por classificações binárias e verticalizadas – e o conceito de *hibridismo* que vem sendo utilizado de forma expressiva nas teorias da cultura, vinculando-se a discursos pós-estruturalistas, pós-modernos e pós-coloniais²¹. Tais discursos são marcados pela busca da superação de divisões hierárquicas, da redefinição acerca da compreensão da linguagem e o entendimento e a valorização do caráter produtivo da cultura, entre outras questões

²¹ Problematizando a colocação de Lopes (2005), percebo que discursos pós-estruturalistas, pós-modernos e pós-coloniais configuram distintos entendimentos sobre a cultura e mesmo sobre o currículo como dinâmica cultural, conforme apontado por Macedo (2006a). Além disso, entendo que cada um deles encerra quadros teóricos, conceitos e categorias com suas particularidades. No entanto, como a discussão sobre as diferenças existentes entre essas distintas matrizes teóricas ultrapassa os limites e os objetivos do meu estudo, deixo a reflexão para outro momento.

(LOPES, 2005).

Lopes (2005) analisa as tensões encontradas na articulação entre esses conceitos e baseando-se em contribuições de autores como Ball & Bowe (1992) e Ball (1995, 1998, 2001), defende a possibilidade de associação entre os mesmos, marcando a articulação entre cultura e política na negociação que produz as políticas de currículo. Tal olhar me parece bastante fértil, uma vez que, concordando com a autora, percebo cada vez mais que as políticas de currículo devem ser entendidas para além de políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução de conhecimentos. Baseando-me em Lopes (2005), Gabriel *et al.* (2008) e Macedo (2006b), reconheço que essas políticas devem ser compreendidas também como políticas culturais, que orientam determinados desenvolvimentos simbólicos e, em uma perspectiva contra-hegemônica, favorecem a heterogeneidade e variedade de mensagens que podem ser lidas por diferentes sujeitos, de diferentes formas, sem a pretensão de congelar identidades.

Basil Bernstein (1996 *apud* BALL, 1998, 2001 e LOPES, 2005) interpreta que a recontextualização ocorre tanto no interior quanto entre os campos ‘oficial’ – criado e dominado pelo Estado – e ‘pedagógico’ – formado por pedagogos nas escolas e universidades, departamentos de educação, revistas especializadas e fundações privadas de pesquisa –, os quais são constituídos de formas diferentes em distintas sociedades. No processo da recontextualização, os textos e discursos, assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação. Desse modo, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos e discursos capazes de ressignificá-los. Nessa perspectiva, segundo Bernstein (1996, p. 24, *apud* BALL, 1998), “toda vez que um discurso muda de lugar, existe um espaço para que a ideologia atue”, o que implica perceber que as novas ortodoxias da política educacional estão inscritas e são executadas no interior de contextos nacionais e culturais muito diferentes, sendo também afetadas, modificadas e desviadas por eles.

Lopes (2005) aponta como alguns dos principais limites das formulações de Bernstein os seguintes aspectos: a construção de modelos fortemente situados em pares binários interconectados, entendidos como expressões das relações de poder classificatórias; a definição muito estratificada e compartimentada de diferentes campos que atuam na recontextualização; e uma tendência da recontextualização e a ideologia que a sustenta assumirem um sentido negativo, sendo a alteração dos significados e as mudanças dos fins sociais dos discursos interpretadas muitas vezes como deturpações.

Como possibilidades, Lopes (2005, p. 55) destaca, principalmente, que “talvez o aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização para o entendimento das políticas de currículo seja a busca de uma constante articulação macro-micro”, já que, segundo a autora, Bernstein estabelece seus modelos considerando tanto as relações de ‘baixo’ para ‘cima’ quanto de ‘cima’ para ‘baixo’. Em função do amplo contexto de um mundo globalizado, onde há um intercâmbio crescente de textos e discursos, que sofrem constantes reinterpretações ao circularem em determinados campos, o conceito de recontextualização se faz interessante para entender tais processos e, talvez por isso, sua apropriação por pesquisas do campo educacional venha se ampliando (LOPES, 2005).

É a partir das possibilidades destacadas acima que Stephen Ball (BALL & BOWE, 1992 e BALL, 1998, 2001), ao investigar as políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, vai se apropriar do conceito de recontextualização, ressignificando-o. Inicialmente, este autor irá focalizar a recontextualização como uma bricolagem de textos e discursos para, mais tarde, ao aprofundar suas formulações sobre as relações global-local, incorporar o conceito de *hibridismo* à análise da recontextualização, se apropriando das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais (LOPES, 2005).

Segundo Macedo (2003), a noção de hibridismo, a partir do século XX²², volta a ter centralidade nas Ciências Humanas para descrever fenômenos da cultura, sob a influência de um movimento que se costuma nomear globalização. Nesse movimento, a intensidade com que as culturas entram em contato torna menos nítidas fronteiras que, em outros tempos, se podiam demarcar com mais facilidade. Nesse sentido, Macedo (2003, p. 14) aponta que:

Recentemente, tem se destacado nas ciências humanas, e na educação, a noção de hibridismo, que poderia ser definida, de forma bastante simples, como mescla. Uma mescla que transforma a diferença no mesmo, mas que permite também que o mesmo seja visto como diferença. Trata-se de uma noção que lida com a diferença – assim como com a aparente homogeneidade – e perturba tanto as fronteiras entre o eu e o outro quanto a própria idéia de eu e de outro.

Macedo (2003) explica que a idéia de abordar o currículo como híbrido tem tido destaque desde os anos de 1990, especialmente em se tratando de estudos de políticas e do pensamento curricular, os quais seguem vertentes distintas e, assim, a noção de híbrido também vem assumindo conceituações diferenciadas. A autora destaca, entre outras, as contribuições de Fleuri (2000 *apud* MACEDO, 2003, p. 20), quando esse autor:

²² Para um aprofundamento acerca da trajetória histórica do conceito de hibridismo, ver Macedo (2003).

defende que os processos de fazer currículo revelam o hibridismo entre os discursos oficiais e alternativos e, por vezes, chegam mesmo a expor o paradoxo de processos oficiais que buscam a inserção dos movimentos sociais alternativos na formulação e no controle das diretrizes curriculares da escola pública.

Após traçar um breve panorama histórico a respeito da emergência e da utilização da noção de hibridismo, Macedo (2003) aponta que, em contraposição a autores que trabalhavam com um modelo antitético composto por colonizador e colonizado, textos de autores como Bhabha, Said, Spivak, Hall e García Canclini, a partir da década de 1980, vêm se apropriando do conceito de *hibridismo*, em perspectivas pós-coloniais, para definir o colonialismo²³ como um processo híbrido entre colonizador e colonizado. Suas análises estão centradas na “ambivalência da dominação e no hibridismo que expõe o caráter não unívoco dessa dominação no âmbito cultural”²⁴ (MACEDO, 2003, p.15).

No campo do Currículo, a noção de interação cultural fomentada por estas novas acepções do conceito de *hibridismo*, começou a subsidiar discussões sobre a interação entre os diferentes discursos que circulam tanto nas reformas educacionais e no pensamento curricular quanto nas instituições educacionais – escolas e universidades, por exemplo (MACEDO, 2003). Neste quadro de discussões, Macedo (2003) salienta que as referências utilizadas são as mais variadas possíveis e que não há, portanto, uma visão homogênea sobre este conceito. Para além de uma visão simplista que alude ao *hibridismo* o sentido de uma mescla ou um somatório de influências e que reduz a noção desse conceito apenas a uma seleção de elementos de uma cultura estática que são relidos em uma realidade particular, concordo com a defesa de Macedo (2003, p. 16) de que o currículo como híbrido:

precisa ser pensado como espaço-tempo de fronteira e ambivalência em que convivem diferentes tradições culturais (...), o que envolve perceber o currículo como um espaço-tempo em que se produzem culturas híbridas pela negociação entre as muitas tradições que o constituem.²⁵

²³ Macedo (2006b, p. 105) entende o colonialismo “como uma dominação política e econômica, mas fundamentalmente como um processo cultural, como uma tentativa de espriar pelo mundo uma única forma legítima de criação de significados”. Macedo aponta ainda, baseando-se em Bhabha (1999 *apud* Macedo, 2003, p. 18), que é possível falar em duas fases do pós-colonialismo. A primeira é “marcada pela independência de colônias após a II Guerra Mundial e a segunda expressa pela resistência a todas as formas de globalismo intensificadas com a queda do Muro de Berlim. Assim, há inúmeros estudos que utilizam a expressão pós-colonialismo, significando uma posição contra o imperialismo, o eurocentrismo ou o americanismo”.

²⁴ Ao trazer as questões da ambivalência, Macedo (2003, 2006a, 2006b) focaliza, em diálogo com autores pós-coloniais, especialmente com Bhabha, a diferença, os estereótipos e o currículo escolar, os quais não são o centro de minhas problematizações. Para mim, portanto, ainda é um grande desafio pensar nesses conceitos – diferença e estereótipos – nos currículos da Prática de Ensino e nas políticas curriculares para a formação de professores. No desenvolvimento do meu trabalho, pretendo apresentar a perspectiva de ambivalência com a qual estou operando.

²⁵ Segundo Macedo (2006b, p. 105) “a noção de fronteira tem sido utilizada pelo pós-colonialismo para designar um espaço-tempo em que sujeitos, eles mesmos híbridos em seus pertencimentos culturais, interagem

Para compreender a noção de hibridismo, Macedo (2003) destaca, ainda, as contribuições de García Canclini (1998 *apud* MACEDO, 2003), quando esse autor defende que todas as culturas são de fronteira e que o hibridismo dos processos culturais funciona a partir de três mecanismos fundamentais: (i) descoleção dos sistemas culturais organizados, quando são feitas associações entre estratos culturais de classes sociais distintas, capazes de romper com hierarquias culturais, mas não com as diferenças de classes; (ii) desterritorialização e reterritorialização, quando ocorrem realocações territoriais, relativas e parciais de velhas e novas produções simbólicas, provocando a perda de relação suposta como natural entre cultura e territórios geográficos e sociais; (iii) formação e expansão dos gêneros constitucionalmente híbridos ou gêneros impuros, produzidos pelos processos anteriores, onde ocorrem múltiplas ressignificações e instauração de novos sentidos.

Analisando a obra de autores como Bhabha, Hall, e Spivak, Macedo (2003, p. 18), problematiza as conseqüências políticas do hibridismo, que pode ser visto como:

uma tentativa de entender como a Modernidade da Europa ampliada, com seu projeto globalizante, tem afetado o resto do mundo. Ou melhor, como está se processando contemporaneamente a tradução cultural; como os ditos sistemas globais negociam com a diferença do Outro, numa tradução e negociação para sempre incompletas.

Ainda nesse sentido, Macedo (2003, p. 18) explica que:

Bhabha (2003) e Hall (2003) demonstram clareza de que a homogeneização é a aspiração tanto do colonialismo em sua versão clássica, com o controle político e cultural das colônias por nações européias, como das atuais formas de dominação. O hibridismo surge porque essa tendência 'não pode controlar ou saturar tudo dentro de sua órbita' (Hall, 2003: 59). É, pois, do que poderíamos chamar de ambivalência dos discursos coloniais que surgem os fenômenos culturais híbridos.

Na tarefa de incorporar a noção de hibridismo em meu trabalho, identifico-me com as problematizações colocadas por Macedo (2006a), quando aponta alguns perigos no pensar o currículo como espaço-tempo de fronteira, tendo como parceiros autores pós-coloniais (BHABHA, 1998; HALL, 2003; GARCÍA CANCLINI, 1998 *apud* MACEDO, 2006a). A autora explica que:

poder-se ia argumentar que o pós-colonialismo surgiu e desenvolveu-se para entender o hibridismo cultural de países que viviam sua independência política, sendo, portanto, imprópria a sua utilização para estudar, não apenas a realidade brasileira em que a descolonização política é muito mais antiga, como também uma questão tão específica como a educação ou, ainda mais especificamente, o currículo (MACEDO, 2006a, p. 288).

produzindo novos híbridos que não podem ser entendidos como um simples somatório de culturas de pertencimentos”.

Entretanto, além de ressaltar estudos que têm feito excelentes leituras pós-coloniais da educação, Macedo (2006a, p. 288) explica, baseando-se em Bhabha (2002 *apud* MACEDO, 2006a), que “entende por pós-colonialismo a resistência a todas as formas de globalismo, estendendo os questionamentos para o eurocentrismo ampliado²⁶ presente em diversas manifestações contemporâneas”. Assim, em minha pesquisa, sinto-me confortável em pensar tanto a produção como as próprias políticas curriculares nessa perspectiva, uma vez que essas vêm sofrendo forte influência de concepções globais e homogeneizantes sobre o que significa ser educado, e ainda, sobre o que significa a profissão docente e a própria formação dos professores, questão que retomarei mais adiante.

Para ampliar o meu conforto, baseio-me ainda em Macedo (2006a, p. 288) quando parte do princípio de que o currículo – e aqui leio também os processos de produção e as políticas a eles relacionadas – “é um espaço-tempo de fronteira em que sujeitos diferentes interagem, tendo por referência seus diversos pertencimentos, e que essa interação é um processo cultural que ocorre num lugar-tempo cujas especificidades me interessam estudar”.

Dialogando com as noções de *recontextualização* e de *hibridismo* brevemente desenvolvidas acima – articuladas por Lopes (2005) no conceito de *recontextualização por hibridismo* –, Ball & Bowe (1992) e Ball (1998) buscam se distanciar de um modelo de análise das políticas centrado no controle do Estado, ainda que reconheçam que tanto o Estado quanto outras instâncias locais, como as escolas, por exemplo, têm distintas posições de legitimidade e poder ao longo do processo de produção das políticas. Conforme dito anteriormente, Ball & Bowe (1992) consideram que os textos e discursos curriculares são produzidos em contextos distintos – de influência, de produção dos textos das propostas oficiais e da prática –, configurados por distintas arenas de ação onde circulam diversos discursos sobre as concepções e finalidades das políticas curriculares.

Segundo Ball & Bowe (1992), no contexto de influência, onde acontecem disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado, as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos começam a ser construídos. Neste contexto atuam redes sociais dentro dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão, e das comunidades epistêmicas²⁷.

²⁶ Macedo (2006a, p. 288) explica que “a terminologia Europa amplia e expressa a aliança entre o Iluminismo europeu e a hegemonia contemporânea tanto política como cultural dos Estados Unidos”.

²⁷ Segundo Antoniades (*apud* Lopes, 2006a), este conceito é construído no sentido de entender as influências que grupos de especialistas exercem sobre o Estado. Estes grupos, no entanto, não são compostos somente por cientistas, mas também por grupos de políticos, empresários, banqueiros e administradores que compartilham

No contexto de produção atua o poder central propriamente dito (instâncias do governo), em estreita associação com o contexto anterior, produzindo e disseminando os textos e discursos das definições políticas. No contexto da prática, onde atuam grupos sociais em instituições como as escolas e as universidades, as políticas curriculares são continuamente produzidas e os discursos das propostas curriculares oficiais são recontextualizados, hibridizados e ressignificados, sendo recriados e reinterpretados pelos sujeitos aí envolvidos.

Baseando-me nas contribuições de Ball & Bowe (1992), Ball (1998, 2001) e Lopes (2005), entendo que não apenas no contexto de influência, mas em todas as arenas que configuram os três contextos descritos acima, ocorrem permanentes conflitos e disputas pela negociação de sentidos e significados em torno dos propósitos sociais da educação e das definições das políticas em processo de construção.

Ball (*apud* LOPES, 2005) busca desconstruir uma compreensão hierárquica acerca da relação entre os contextos, os quais se articulam de forma permanente. Desse modo, as políticas curriculares devem ser pensadas como a construção de um contínuo ciclo produtor de políticas (BALL & BOWE, 1992) marcado por uma heterogeneidade de discursos, que sofrem constantes processos de recontextualização por hibridismo, e por uma diversidade de sujeitos e de grupos sociais que dele participam. Para elucidar minha compreensão acerca do processo de produção das políticas curriculares, proposto por Ball & Bowe (1992), elaboro e apresento o esquema a seguir:

concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento. A intenção é situar as relações entre saber e poder que intervêm nas políticas, especialmente no contexto das relações internacionais. Para maiores detalhes ver Lopes (2006a).

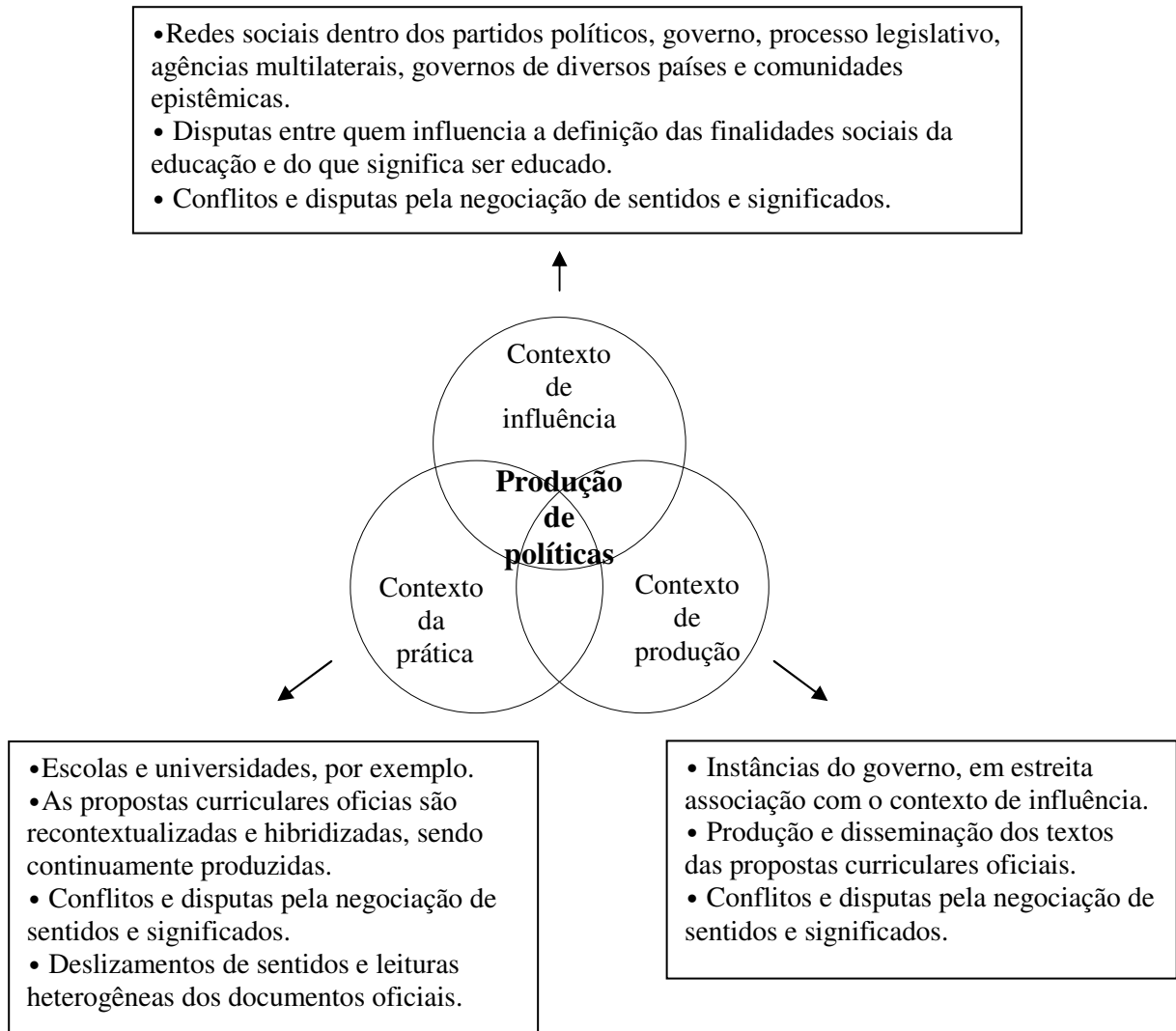


Figura 1 – Representação, de minha autoria, que busca elucidar minha compreensão acerca da produção das políticas curriculares e dos contextos de Ball & Bowe (1992).

Lopes (2005) afirma que ao incorporar à recontextualização o entendimento da cultura pelo hibridismo, que se configura a partir da idéia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, Ball se apóia nas idéias de autores pós-coloniais supramencionadas acerca dos processos fundamentais de hibridização para entender as nuances e variações locais das políticas educacionais, questão que retomarei mais adiante. Assim, Ball (*apud* LOPES, 2005) busca incorporar a idéia de que os discursos, os sentidos e os significados que compõem as políticas vão sendo descolecionados, desterritorializados e reterritorializados e que, nesse movimento, vão perdendo ou ressignificando as relações que mantêm com os contextos originais de sua produção. Nos diversos contextos em que circulam, esses discursos vão sendo associados e hibridizados, compondo, portanto, os gêneros híbridos ou impuros.

Para pensar a recontextualização por processos híbridos nas políticas curriculares, reforço que essas não se resumem apenas aos documentos oficiais escritos. É certo que esses têm um peso relevante, mas é preciso considerar também processos de planejamento e de produção curricular vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Nesse sentido, se faz necessário incluir as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas e universidades como produtoras de sentidos para as políticas (LOPES, 2004b) e como produtoras das próprias políticas.

Baseando-me em Lopes (2004b), penso que a recontextualização desenvolve-se na circulação das políticas entre os diferentes países, na ressignificação de políticas de agências multilaterais por governos nacionais e também na circulação entre as políticas do poder central de um país e as políticas dos governos estaduais e municipais. Nessa contínua circulação/circularidade de políticas elaboradas em distintas instâncias, há que se considerar, com a devida atenção, as escolas e universidades, bem como a elaboração dos múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino, como instâncias fundamentais envolvidas no complexo processo de produção das políticas.

Nesses processos de circulação/circularidade, ou mesmo nos processos de elaboração dos discursos que configuram os mais variados documentos curriculares, fragmentos de origens distintas vão sofrendo constantes processos de desterritorialização/reterritorialização (GARCÍA CANCLINI *apud* MACEDO, 2003). Lopes (2004b) aponta que, no mundo globalizado, por meio dos processos de recontextualização, há uma crescente bricolagem de discursos e de textos, acentuando o caráter híbrido das políticas culturais, dentre elas as políticas de currículo.

Nessas construções híbridas, concepções distintas são associadas, formando discursos ambíguos em que marcas supostamente originais permanecem, mas são simultaneamente apagadas pelas interconexões estabelecidas na bricolagem, visando sua legitimação e perdendo, portanto, sua relação com os discursos originais, o que acaba por produzir os discursos híbridos, os gêneros impuros (LOPES, 2004b, 2005). Assim, “os múltiplos discursos das políticas assumem a marca da ambivalência, onde é possível conferir a um determinado objeto mais de uma categoria” (LOPES, 2005, p. 58), mais de um sentido. Essa ambivalência contribui para produzir as negociações necessárias na tentativa de garantir a legitimação das propostas curriculares oficiais, ao mesmo tempo em que possibilita formas de subversão e zonas de escape dos discursos dominantes.

Coloco-me ao lado de Gabriel *et al.* (2008), Lopes (2005) e Macedo (2003, 2006a, 2006b), quando destacam que, diferentemente de outros estudos que pensam as ambivalências como contraditórias e, portanto, paralisantes do ponto de vista político, se faz necessário entendê-las como subversivas na elaboração de novos discursos híbridos. Além disso, Gabriel *et al.* (2008, p. 259) defendem que a apropriação do conceito de ambivalência, “ao contrário de fragilizar as posições dos sujeitos nos diversos embates sociais, constitui uma [possibilidade de considerar a] potencialidade discursiva para a produção de políticas de currículo para o ensino superior no país”.

Venho compreendendo esse conceito em acordo com essas autoras e apoio-me em Lopes (2005) quando defende que o conceito de ambivalência é incorporado em diversos textos da produção acadêmica atual no sentido de superar os binarismos, as concepções binárias de identidade e de diferença do estruturalismo. Nesse sentido, sua expressão é entendida como forma de escape da dominação classificatória, onde as relações de poder se esforçam para construir os binarismos. De acordo com Lopes (2005, p. 60):

As ambivalências nos textos e discursos das políticas de currículo podem produzir deslizamentos de sentidos que favorecem a leitura heterogênea e diversificada nos diferentes contextos, abrindo espaço, inclusive, para ações diversas da ortodoxia globalizante. Talvez mesmo venham a favorecer, em alguns contextos da prática, ações contestadoras. As ambivalências nas políticas, entretanto, também favorecem a incorporação de novos sentidos e significados em discursos anteriormente classificados como ‘alternativos’ e ‘críticos’.

Contudo, Lopes e outros autores, como Stuart Hall (*apud* LOPES, 2005), defendem que, mesmo que os deslizamentos de sentidos ocorram, é preciso entender que isso não implica que se possa ler qualquer coisa em qualquer texto. Se contrapondo a uma perspectiva celebratória do hibridismo, que considera que o surgimento deste seria capaz de superar hierarquias, esses autores defendem a existência de hierarquias nos sentidos a serem lidos. Assim, Lopes (2005) defende que não será pelas regras de classificação e de enquadramento²⁸

²⁸ Lopes (2005, p. 54) explica que Bernstein formula uma série de regras que determinam os processos de recontextualização, as quais “regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Tais regras fazem parte de um conjunto mais amplo, constituído também pelas regras distributivas e regras avaliadoras, que compõe a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Cabe às regras de recontextualização fixar os limites externos e internos do discurso legítimo”. Segundo Lopes (2005, p. 54), “com esse modelo, Bernstein mantém um enfoque marcadamente estruturalista em seu sentido estrito, ainda que com aproximações com as atuais discussões pós-estruturais. Ao mesmo tempo em que situa a formação de uma paleta pedagógica na recontextualização de textos e discursos, tenta definir uma gramática das transformações dos discursos e de constituição da estrutura do discurso pedagógico. Nesse sentido, a mudança e a resistência são pensadas no contexto de funcionamento dessas regras, sem que haja a investigação do processo de implodir tais regras, ainda que para criação de uma nova estrutura. A estrutura é a sintaxe das transformações possíveis, levando à conclusão de que há transformações impossíveis no contexto dessa dada estrutura”. Como a discussão sobre

(BERNSTEIN, 1996, 1998 *apud* LOPES, 2005) que o poder e o controle irão se expressar, ou, pelo menos, não apenas por intermédio delas, mas também pelos hibridismos.

Segundo Bhabha (2001 *apud* LOPES, 2005), mesmo que os processos pelos quais os híbridos se configuram acabem por gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis, a formação deste híbrido é característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade. Nesse sentido, nos processos de recontextualização por hibridismo certas vozes são legitimadas em detrimento de outras, contribuindo para a formulação de consensos e para a orientação das mudanças em direção a determinadas finalidades.

Assim, o espaço simbólico da recontextualização é entendido como espaço de negociação de sentidos e de significados, onde esta negociação constitui um jogo desigual, marcado por relações de poder assimétricas, pois as instâncias que constroem esse jogo têm distintas posições de legitimidade (HALL *apud* LOPES, 2005). Nessa direção, e baseando-se em Hall, Lopes (2005, p. 60) ressalta que:

Na investigação das políticas de currículo, cabe entender os processos materiais e discursivos que favorecem tais consensos e finalidades, bem como as zonas de escape que são favorecidas. Do ponto de vista material, há investimentos em certas linhas e não em outras, discursivamente há a legitimação de certos discursos e não outros, muitas vezes favorecida pela associação desses textos com matrizes de pensamento que circulam em diferentes grupos sociais e mesmo nos meios educacionais. Assim como é necessário considerar como as dimensões discursiva e material também se associam.

Partindo das reflexões desenvolvidas até o momento, conforme expus na introdução deste trabalho, em minha pesquisa assumo a recontextualização por hibridismo como um conceito que me auxilia a olhar as políticas de currículo para a formação de professores. Focalizo como os processos de recontextualização por hibridismo se dão na produção e na materialização dessas políticas no contexto da prática, definido por Ball & Bowe (1992), mais especificamente, no fazer curricular da disciplina Prática de Ensino²⁹. Me proponho também a interpretar esses processos e os discursos presentes nos documentos oficiais de 2001 e 2002, elaborados no contexto de produção, que se destinam a reformar os cursos de formação de professores no país, já que constituem mecanismos de difusão das reformas curriculares (LOPES, 2004b).

essas regras demanda um espaço que ultrapassa os limites e os objetivos do meu estudo, sugiro ver Lopes (2005) e Bernstein (1996, 1998 *apud* LOPES, 2005) para um aprofundamento em torno dessas questões.

²⁹ Considero, ao lado de Macedo (2003), que por fazer curricular devemos conceber tanto os guias e diretrizes curriculares quanto ao currículo vivenciado nas salas de aula e nos contextos institucionais. Venho buscando entender as articulações entre essas dimensões, bem como a leitura de que ambas lidam com a produção de um bem cultural.

Assim, busco compreender como a recontextualização por hibridismo, que ocorre nos processos de produção e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores, contribui para a construção tanto de políticas curriculares híbridas quanto de currículos híbridos no âmbito da disciplina Prática de Ensino. Baseando-me em Macedo (2003), busco interpretar essas políticas e esses currículos como um espaço-tempo de fronteira cultural, onde ocorre não só o encontro, mas a hibridização dos múltiplos saberes constitutivos da formação dos professores, especialmente em Ciências Biológicas, e da própria profissão docente.

Nessa direção, busco me contrapor aos estudos do fazer curricular em sua dimensão vivida, na escola ou em outras instâncias educacionais, que têm lidado de forma tímida com a noção de hibridismo (MACEDO, 2003). Para tanto, tenho estado atenta ao alerta de Macedo (2003) de que, no campo do Currículo, a noção de hibridismo tem tido pouca vinculação com as discussões pós-coloniais, o que julga de certo modo limitante, uma vez que essas discussões configuram as mais importantes referências contemporâneas para pensar o hibridismo.

Segundo Macedo (2003, p. 22), “a preocupação que norteia a utilização da noção de híbrido para a análise do currículo como espaço-tempo de fronteira é a de entender como se articulam, nos currículos, diferentes culturas” ou diferentes saberes (MACEDO, 2006b). Assim, pensar o currículo como espaço-tempo de produção cultural, permite entendê-lo como lugar-tempo de negociação entre culturas e saberes onde, a partir da idéia da ambivalência inerente aos processos de negociação, é possível defender que o currículo é um híbrido cultural em que se negocia a diferença (MACEDO, 2003).

Nesse sentido, julgo ser interessante pensar os currículos da Prática de Ensino, onde há um intenso diálogo - e porque não hibridização? – entre os distintos saberes constitutivos da formação docente: os saberes individuais de cada sujeito envolvido no processo formativo e seus diversos pertencimentos identitários, os saberes acadêmicos, os saberes docentes, os saberes profissionais, os saberes escolares, entre outros. É importante esclarecer meu entendimento de que tal diálogo não se dá apenas nesse, mas também nos currículos das outras disciplinas que configuram a grade curricular dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas.

No entanto, como afirmei na introdução deste trabalho, seleciono a disciplina Prática de Ensino como foco de minha investigação por considerá-la um espaço-tempo que, historicamente, se configurou como estratégico na formação de professores. Além disso, apoiando-me em Pimenta (1997), justifico minha escolha uma vez que, tradicionalmente,

nesse componente curricular há uma proposta de articular teoria e prática, onde diversos sentidos de prática circulam e são explicitamente mobilizados e hibridizados. Assim, baseando-me em Macedo (2006b), entendo que estar na fronteira significa compreender a Prática de Ensino como um espaço-tempo em que o hibridismo é a marca e em que não há, portanto, significados e sentidos puros.

Pensando a articulação entre os currículos vividos e produzidos no espaço-tempo da Prática de Ensino em Ciências Biológicas e os processos de produção e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores, se faz fundamental estar atenta e problematizar os discursos homogeneizantes que vêm prevalecendo nos documentos curriculares oficiais, questão que aprofundo no Capítulo II. Nesse sentido, conforme expus na introdução deste trabalho, busco compreender, especialmente, os sentidos de prática mobilizados no processo de construção das políticas e que compõem os discursos presentes nas políticas curriculares, elaborados por meio da articulação entre os contextos de influência, de produção e da prática (BALL & BOWE, 1992).

Apoiando-me em Ball & Bowe (1992), percebo que as políticas de currículo podem ser interpretadas tanto como objeto quanto sujeito de lutas pelo estabelecimento de sentidos. Assim, não serão somente ‘implementadas’ nas universidades, mas ‘recriadas’; não apenas ‘reproduzidas’, mas ‘produzidas’. Enquanto os contextos locais estão mudando como consequência das políticas mais globais, o contrário também acontece. Conforme exposto anteriormente, esse tipo de leitura permite um sentimento forte de que o modelo de análise baseado no controle do Estado é muito limitado. Assim, ao mesmo tempo em que esses autores reconhecem o poder do Estado, indicam que esse poder é fortemente circunscrito por características contextuais das instituições.

Nessa perspectiva, tentando perceber as relações entre o contexto da prática com as propostas oficiais, apoio-me no seguinte dizer de Ball:

As instituições e seus grupos disciplinares têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, que produzem diferentes experiências favoráveis em responder, favoravelmente ou não, às mudanças curriculares, reinterpretando-as. Em síntese, as políticas estão sempre em processo de vir a ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações” (1994 *apud* LOPES, 2004b, p. 113).

I. 2. O contexto de influência, as relações global-local e as possibilidades de subversão na produção das políticas para a formação de professores

Conforme exposto na seção anterior, em seus estudos, Stephen Ball vem buscando compreender as relações global-local envolvidas nos processos de produção das políticas educacionais, especialmente das políticas curriculares. Ao focalizar o contexto de influência em diversos textos, Ball (1995, 1998, 2001 e 2004) identifica a existência de uma agenda política global, subsidiada pelo que chama de um ‘novo paradigma de governo público’, que busca inserir e articular estreitamente a educação com o campo econômico, enredando o crescente abandono ou marginalização dos propósitos sociais da educação e substituindo-os por valores e regras do mercado.

Ball (1998, 2001) procura problematizar como, em diferentes lugares, essa agenda política global se modifica. Mais concretamente, o autor está interessado em investigar o que por vezes se denomina ‘convergência de políticas’ (BALL, 2001), a qual se realiza, especialmente, por intermédio das relações entre o contexto de influência e o contexto de produção dos textos das propostas curriculares oficiais, no mundo globalizado. Segundo Ball (2001), discursos como os da valorização das competências, do currículo integrado, da avaliação como garantia de qualidade, entre outros, podem ser encontrados em diferentes políticas no mundo e sua presença é justificada pela ação do contexto de influência. No entanto, essa convergência não implica que as políticas curriculares no mundo globalizado sejam homogêneas em todos os lugares (LOPES, 2004b).

Ball (2001) procura entender até que ponto os Estados Nação são capazes de mediar os efeitos da globalização sobre as políticas educacionais, reinterpretando esses efeitos no contexto de produção dos textos das propostas curriculares oficiais e no contexto da prática, nos quais conceitos globais precisam ser localizados, sendo conseqüentemente recontextualizados e hibridizados. O autor pretende:

examinar até que ponto estamos a assistir ao desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica, ou seja, o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação (BALL, 2001, p. 100).

De acordo com Ball (2004), não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação, uma vez que a educação é um assunto regional e global de políticas e cada vez mais um assunto de negócio internacional, assumindo, em vários

sentidos uma oportunidade de negócios. Esse autor sinaliza, baseando-se em Brown & Lauder (1996 *apud* BALL, 2004) que, no mercado mundial, o Estado age como um ‘negociante estrategista’, modelando os rumos da economia nacional ao investir em setores econômicos chave e no desenvolvimento de seu capital humano. Nesse cenário, os ensinos básico, profissional e superior são entendidos como diferentes formas de se desenvolver esse capital.

Ball (2004) afirma, ainda, apoiando-se em Lingard *et al.* (1998 *apud* BALL, 2004), que há um crescente menosprezo ou esquecimento das metas sociais da educação e que essa está cada vez mais sujeita a pressupostos e prescrições normativas do economicismo, onde o tipo de cultura que a escola é e pode ser se define nesses termos. Assim, Ball (1998) chama a atenção para uma crescente subordinação ao ‘econômico’ e para uma transformação da própria educação em mercadoria.

Nesse contexto, Ball (1998) ressalta a existência de respostas genéricas, que caracterizam discursos hegemônicos, para a solução de ‘problemas genéricos’. Estas respostas estariam baseadas, entre outros pontos, nas ideologias de mercado e na cultura da performatividade. Como exemplos de soluções, Ball (2004) cita a formação de competências ou o que Ainley (1999 *apud* BALL, 2004) chamou de ‘política da aprendizagem’, as quais vêm se tornando um princípio motor e integrador de diversas propostas educacionais³⁰.

No entanto, baseando-se em Amin (1997 *apud* BALL, 1998), Ball (1998, p. 132) propõe uma análise relacional das políticas e defende que as mesmas “precisam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e de interdependências, resultando em ‘inter-relação, multiplexidade e hibridização’ (Amin, 1997, p. 129), em uma ‘mistura de lógicas globais, distantes e locais’ (p. 133)”, onde a recontextualização de textos e discursos é constante. Amparo-me, especialmente, nessa proposta, na medida em que, em minha pesquisa, pretendo interpretar as relações global-local que permeiam os processos de produção das políticas curriculares para a formação de professores no Brasil.

Buscando ainda refletir acerca dessas relações, penso ser interessante dialogar mais uma vez com as discussões trazidas por autores pós-coloniais e com a idéia de hibridismo cultural que defendem. Conforme destacado na seção anterior, “Bhabha (2003) e Hall (2003) demonstram clareza de que a homogeneização é a aspiração tanto do colonialismo em sua versão clássica (...), como das atuais formas de dominação” (MACEDO, 2003, p. 18). Deste

³⁰ Nesse texto, Ball busca enfatizar a inserção de hábitos da produção privada e de suas possibilidades comerciais e ‘moral utilitária’, na prática educacional. Ball busca ainda, compreender as conseqüências para a educação das Parcerias Público-Privado e do enfoque que o mundo dos negócios tem dado aos serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos. Não irei detalhar essas questões, uma vez que fogem do centro do meu estudo. Para um maior aprofundamento, ver Ball (2004).

modo, é possível percebermos, conforme destacado por Ball (2001), diversos discursos que se pretendem hegemônicos nas atuais políticas educacionais. No entanto, baseando-me em Hall (2003 *apud* Macedo, 2003), entendo que essa tendência não pode controlar tudo dentro de sua órbita.

Nesse sentido, Macedo (2003, p. 20) defende que:

com a resistência a todas as formas de globalismo contemporâneo, a noção de hibridismo cultural nos ajuda a perceber que nenhum sistema cultural pode se estabilizar sem conter em si a diferença. Nenhum discurso global pode, como lembra Hall (2003), ‘inaugurar formas totalmente distintas de vida’ nem ‘conservar intactas as formas antigas e tradicionais’. Todos os sistemas globalizantes convivem com localismos que eles mesmos produzem, localismos que chocam sua distintas temporalidades com o desejo universalizante desses sistemas.

A autora aponta, ainda, que a criação de uma agenda política que articule os localismos “exige pensá-los não como controvérsia dentro de um projeto globalizante, mas como uma subversão da sua lógica” (MACEDO, 2003, p. 20). Macedo (2003) defende, baseando-se em Bhabha, que é preciso pensar os localismos como sendo capazes de rearticular a soma de conhecimentos a partir da perspectiva da posição de significação da minoria que resiste à totalização. Nesse sentido, pensar o currículo e as políticas curriculares como híbridos e como espaço-tempo de fronteira significa dizer que os discursos que se pretendem hegemônicos não penetram na vida dos sujeitos como que ocupando uma arena vazia, sendo diversos os mecanismos pelos quais os sistemas globais vão sendo penetrados por culturas locais (MACEDO, 2003). Assim, nesse híbrido, onde discursos globais e locais negociam sua existência, “tramas oblíquas de poder tanto fortalecem certos grupos como potencializam resistências” (MACEDO, 2006a, p. 290).

Nessa mesma direção, Gabriel *et al.* (2008, p. 261) apontam que a tensão entre homogeneidade/heterogeneidade pode ser percebida em uma tentativa de controle que, permanentemente, escapa aos sistemas globais. Nesse movimento, os sujeitos sociais dos sistemas locais “negociam os vários sentidos, híbridos e ambivalentes, em disputa pela hegemonia, ainda que contingente, dos discursos sobre [as questões educacionais]”. No processo de produção das políticas de currículo, esses discursos acabam por circular em diversas instâncias, influenciando a elaboração e a hibridização dos discursos veiculados nos sistemas globais.

Desse modo, há subversões possíveis aos discursos que se apresentam como hegemônicos e assim, “nossos currículos são o currículo do outro, mas também o currículo do outro é subvertido por nós. Esse currículo apóia-se em discursos globais, também híbridos,

ainda que busquem escondê-lo, que se chocam com as temporalidades de nossos cotidianos viabilizando a subversão” (MACEDO, 2003, p. 25). Assim, a dominação pretendida pelos discursos hegemônicos é ela mesma híbrida e, desse modo, são criadas regiões de fronteira em que se torna obrigatório ‘negociar o inegociável’ (MACEDO, 2003).

Na tentativa de compreender o contexto de influência e os discursos hegemônicos que nele circulam, direciono meu olhar, especialmente, para o contexto macro onde estão sendo produzidas as políticas para a formação de professores e onde circulam determinadas concepções de reformas educacionais. As reformas educacionais propostas em diversos países estão inspiradas, atualmente, em um ‘novo’ cenário mundial. Segundo Paiva *et al.* (2006), as políticas curriculares disseminadas nos últimos 30 anos, no Brasil e no mundo, fazem parte do contexto de globalização amplamente discutido pela literatura do currículo e que visa, sobretudo, a mundialização de uma educação mercadológica, baseada em uma idéia de mercado de conhecimento e conhecedores, que produz uma nova relação entre conhecimento e sujeitos e desses entre si.

Nesse cenário, diversas propostas e soluções são tomadas do mundo empresarial, sendo possível, como exposto anteriormente, vislumbrar uma convergência de políticas educacionais – e aqui me concentro nas políticas curriculares para a formação de professores - em âmbito global, decorrente de influências das agências multilaterais financiadoras de projetos, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento, e das restrições político-econômicas estabelecidas pelos Estados hegemônicos no mundo (LOPES, 2006a). Lopes (2006a, p.146) destaca, ainda, a forte influência que as comunidades epistêmicas exercem neste contexto:

No caso particular das políticas de currículo, os integrantes de uma comunidade epistêmica global são consultores internacionais, atuantes no governo e/ou nas agências de fomento, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários que discutem questões relativas aos conhecimentos da escola. Todos esses sujeitos organizam seminários, conferências, publicações e difundem na mídia idéias relativas às políticas de currículo.

Os caminhos não são diferentes no que diz respeito às iniciativas para a formação de professores. Pinar, em entrevista concedida a Lopes & Macedo (2006), defende que tais iniciativas estão fundamentadas em propostas norte-americanas que começam a se desenvolver e ganhar força a partir da década de 60, as quais se baseiam na lógica das competências, dos exames e avaliações do desempenho, da eficiência e da eficácia, aumentando o controle sobre o trabalho docente. Segundo Dias & Lopes (2003), esta lógica

dissemina-se nas reformas em curso no mundo globalizado, indicando a forte influência que movimentos de países centrais exercem sobre as políticas educacionais de países periféricos, fenômeno que se acentua como parte dos processos de globalização da economia e de mundialização da cultura.

Ao analisar o momento presente, Ayres (2005) aponta que as demandas colocadas para a escola contribuem para a construção de um discurso híbrido que focaliza a dimensão prática do trabalho docente, indicando a valorização dos saberes da experiência ao mesmo tempo em que, aliado a uma cultura do desempenho (SANTOS, 2004), com avaliações e o expressivo controle do trabalho do professor, acaba por responsabilizá-lo, individualmente, pelo baixo desempenho de seus alunos. Esse processo de hibridização, inerente aos discursos curriculares, expressa ambigüidades obrigatórias, uma vez que, por meio da recontextualização e da ressignificação, desterritorializa e coloca em diálogo discursos produzidos em esferas distintas, com finalidades particulares e nem sempre afinadas entre si (LOPES, 2002b).

Ainda que os aspectos destacados acima possam ser considerados como marcas de uma tendência cultural dominante, busco, em meu estudo, compreender os efeitos inesperados da homogeneização³¹, ou seja, as formações subalternas e as tendências emergentes, as quais não estão imunes aos princípios da homogeneização, mas que compõem um sistema cultural que não pode se estabilizar sem conter em si a diferença (HALL, 2003 *apud* MACEDO, 2006a). Para tanto, pretendo estar atenta para as colocações de Macedo (2006a, p. 291) que, baseando-se em autores como Santos & Nunes (2003 *apud* MACEDO, 2006a) e Hall (2003 *apud* MACEDO, 2006a), explica que:

enquanto há estratégias que mobilizam os conceitos globais de forma transgressiva ou subversiva, há outras que denunciam esses conceitos e propõem conceitos alternativos (...) trata-se de estratégias que não criam algo de totalmente novo, diferente, mas que também não se localizam no tradicional marcado pelos globalismos. Como lembra Hall (2003), essas estratégias ‘constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução (...) [que] surge de dentro do global sem ser simplesmente um simulacro deste’ (p. 61). É importante ressaltar que não se trata de um conjunto de estratégias que pode ser pensado tendo em vista uma perspectiva transitória ou estável. Ao contrário, elas habitam a conjuntura e possuem temporalidades distintas.

³¹ Macedo (2006a) explica que as discussões pós-coloniais reconhecem a tendência cultural dominante como homogeneizadora, uma vez que segue imperativos postos por um mercado e por uma ciência globais.

Ainda buscando compreender as relações entre global e local, em diálogo com autores pós-coloniais, apoio-me em Macedo (2006a) quando nega que os currículos oficiais são a expressão das culturas globais, enquanto que os currículos em ação guardam uma distância segura em relação a essas culturas. De forma distinta, Macedo (2006a, p. 292) propõe que “ambos sejam tratados como espaços-tempos de colonização” e, sendo assim, se faz necessário mudar a forma de enxergar a relação entre o hegemônico e o subalterno. Macedo (2006b, p. 110) defende que “num tempo dominado por discursos globais e homogêneos, por hegemonias que não se admitem transitórias, o ‘negociar na prática’ ou o negociar-com-a-diferença exige mobilização política”. Nessa perspectiva, se faz importante perceber que:

toda relação hegemônica é, ao mesmo tempo, universal, contingente e reversível. O projeto democrático passa a ser, então, visto como uma negociação, uma relação de hegemonia que impede sua total realização. Cada posição assumida pelos sujeitos é um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá num espaço-tempo presente, disjuntivo, multifacetado e ambivalente. Ou como diz Hall (2003), a ação pós-colonial se centra na ‘negociação na prática’ (Hall, 2003, p. 87)” (MACEDO, 2006b, p. 110).

Segundo Bhabha (1998 *apud* MACEDO, 2006a), nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, mas é também verdade que nenhum sistema local fica imune ao colonialismo. Assim, Macedo (2006a, p. 294) defende que, nos espaços-tempos curriculares, “o ato de tradução cultural impede que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global”.

No ensejo dessa discussão, busco compreender, no Capítulo II, as relações global-local que permeiam as articulações entre o contexto de influência brevemente exposto acima e o contexto de produção, onde atua o poder central propriamente dito (instâncias do governo)³², produzindo e disseminando os textos das propostas curriculares oficiais para a formação de professores. Nessa direção, conforme apresentei na introdução deste trabalho, me mantenho atenta às nuances e variações locais de políticas globais para a formação de professores. Para tanto, apoio-me em autores como Dias & Lopes (2003) – que analisam, com base em documentos oficiais, as relações globais e locais instituintes do controle da profissionalização docente, chamando a atenção para a centralidade do conceito de competências – e Andrade *et al.* (2004), que problematizam o foco na articulação entre a

³² Ao meu entender, neste contexto não atuam somente sujeitos diretamente vinculados às instâncias do governo, uma vez que muitas vezes outros sujeitos, como professores do Ensino Superior e/ou da Educação Básica, são convidados ou indicados a participar da elaboração de determinados documentos.

dimensão prática e teórica nos discursos e textos das reformas curriculares para a formação de professores no Brasil nos anos de 1990 e início dos anos de 2000.

Diante desse cenário, identifico os processos de recontextualização por hibridismo que permeiam a construção das propostas curriculares oficiais voltadas a reformar os cursos de formação docente no país, entendendo-as como híbridos culturais. Além disso, busco compreender tanto os discursos hegemônicos quanto os discursos subalternos que estão associados, compondo as ambigüidades inerentes desses textos. Para tanto, focalizo as ambivalências decorrentes dessa associação, as quais permitem leituras heterogêneas, ações diversas e possibilidades de subversão nos contextos onde as políticas curriculares são continuamente produzidas e, dentre eles, o contexto da prática.

I. 3. A construção de um modelo de análise do processo de elaboração das políticas curriculares

Conforme destaquei na introdução deste trabalho, na intenção de compreender as relações que se estabelecem entre os contextos de influência e de produção com o contexto da prática na produção das políticas curriculares para a formação de professores, busco construir uma análise que se apóia em perspectivas mais dinâmicas das relações macro e microsociais.

Nesse sentido, considero o nível de análise em *macro-escala* como o contexto sócio-político-econômico, nacional e internacional, onde estão sendo produzidas as políticas educacionais e, especialmente, as políticas curriculares para a formação de professores, buscando estabelecer relações com um nível de análise em *micro-escala* que considera o contexto dos cursos de formação de professores e o contexto da disciplina Prática de Ensino também como produtores das políticas curriculares. Para tanto, reforço minha compreensão de que as relações entre esses contextos são bastante complexas e multidirecionais.

Tomando como foco de minhas análises e reflexões o contexto da formação de professores em Ciências e Biologia no Ensino Superior, em instituições universitárias públicas do estado do Rio de Janeiro, me concentro nas ações e práticas que se desenvolvem no âmbito da disciplina Prática de Ensino e considero que os documentos oficiais produzidos por meio da relação entre contextos de influência e de produção (LOPES, 2004b) influenciam as decisões tomadas no interior das universidades e da disciplina mencionada.

Afirmo que a relação entre os contextos de influência, de produção e da prática (BALL & BOWE, 1992) não é unidirecional, mas deve ser compreendida de forma circular, e entendo que, ao invés de serem obrigados a cumprir determinações curriculares, os atores

sociais, no interior das instituições e, especialmente, no interior da disciplina Prática de Ensino, estão sujeitos a dialogar com as propostas oficiais em suas ações, seja reelaborando-as, seja utilizando-as de forma a possibilitar práticas desejadas ou mesmo subvertendo-as. Assim, defendo que, no contexto da prática, os discursos e textos dos documentos oficiais irão sofrer processos de recontextualização, de ressignificação e de hibridização, de maneira a legitimar determinados discursos, ações e práticas em detrimento de outras.

Apoiando-me em uma perspectiva de análise que contemple uma abordagem mais dinâmica da relação macro/micro e baseando-me nas sugestões de Moreira (1994 *apud* FERREIRA, 2005a), amplio e diversifico minhas fontes de estudo e busco construir um objeto que privilegia os conflitos, as tensões e as negociações envolvidas nos processos de produção e de materialização das políticas curriculares. No sentido da construção do meu objeto de estudo, Ferreira (2005a) traz importantes contribuições, do ponto de vista metodológico, ao apoiar-se em Giovanni Levi (1992 *apud* FERREIRA, 2005a) e argumentar:

em favor de uma redução da escala de observação, da realização de uma ‘análise microscópica’ e de um intensivo estudo das fontes documentais. Para o autor [falando de Giovanni Levi], a escolha de uma micro escala é um procedimento que não se refere às dimensões do objeto investigado. A idéia é que essa inversão de perspectiva permita a apreensão de aspectos antes não observados – as ações menos significativas e mais localizadas –, permitindo que fenômenos já considerados suficientemente descritos possam ser novamente interpretados (FERREIRA, 2005a, p. 64).

O autor ressalta que se os fenômenos analisados em profundidade não são inseridos em uma complexa e ampliada rede de mecanismos sociais, “a análise pára de repente, como se estivesse ameaçada, no efetivo limiar da história social” (LEVI, 1992 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 64), defendendo, ainda, que a re-interpretação dos fenômenos em escala reduzida não impede a formulação de generalizações mais amplas. Na intenção de privilegiar os conflitos, as tensões e as negociações envolvidas nos processos de produção e de materialização das políticas curriculares, este autor me ampara quando defende que o pesquisador deve se voltar para “as ambigüidades do mundo simbólico, a pluralidade das possíveis interpretações desse mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e materiais” (LEVI, 1992 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 64).

No que concerne à escolha de minhas fontes de estudo, conforme mencionado anteriormente, pretendo diversificar as mesmas na intenção de ampliar as possibilidades de investigação das várias instâncias envolvidas nos processos de produção e de materialização das políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas. Na tentativa de compreender o que vem sendo realizado no contexto da prática e amparando-me nos

estudos de Abreu (2002) e Dias (2002), faço uma análise crítica dos documentos oficiais buscando interpretar, sobretudo, os sentidos de prática que subsidiam as propostas de reforma para a formação de professores. Triangulo essa análise com a análise dos documentos curriculares dos cursos – grades curriculares e projetos – e aqueles produzidos no âmbito da Prática de Ensino – programas e ementas –, bem como com a análise das transcrições dos depoimentos concedidos por professoras que atuam nas disciplinas relacionadas a esse componente curricular.

Ao optar pelo uso de depoimentos, apoio-me em Moreira (1994 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 73) quando defende que esses “se situam a meio do caminho entre as histórias de vida e as entrevistas, por neles o informante relatar de sua vida apenas os acontecimentos mais diretamente relacionados com os objetivos da investigação”. Assim, em acordo com Ferreira (2005a), compreendo que os depoimentos nos oferecem versões peculiares dos acontecimentos, explicitando as intenções, as ambigüidades e os conflitos envolvidos nas decisões curriculares. Por meio da análise dos depoimentos das professoras da Prática de Ensino, amplio minha compreensão acerca dos diálogos e das recontextualizações que se estabelecem entre as propostas oficiais e as práticas, na constituição do currículo dessa disciplina em meio às tensões e às negociações envolvidas nos processos de produção e materialização das políticas curriculares.

Na defesa acerca da relevância de olhar para o currículo escrito com especial atenção, apoio-me em Goodson (1997) quando ressalta que o processo de sua construção é envolto em conflitos que merecem ser investigados. Baseio-me, ainda, em Macedo (2006c), quando aponta que ao optar por trabalhar com textos escritos, não os interpreta como o guia absoluto da prática curricular, nem os encara como produto da mente de seus formuladores. Em outro sentido, analisa os textos escritos “como produto cultural, ou seja, como algo produzido em um processo em que posições foram negociadas num misto ambivalente de controle e resistência” (MACEDO, 2006c, p. 163).

Assim, busco interpretar nos documentos, os discursos negociados no processo de fazer currículo, entendendo “que eles expressam um acordo político possível num dado momento histórico e trazem a marca do hibridismo próprio do processo político descrito por Ball” (MACEDO, 2006c, p. 163). Em acordo com Dias (2002, p. 14), reforço, ainda, que na análise que desenvolvo a partir dos documentos oficiais, não os trato “como documentos que encerram verdades, mas como textos que proporcionam uma interpretação de sentidos diversos e que por essa razão precisam ser sistematicamente estudados com base nas teorias do currículo”.

Apoio-me também em Lopes (2006a, p.132) quando aponta que “a separação entre proposta e prática, entre currículo escrito e currículo em ação deve ser relativizada, considerando as duas dimensões como constituintes do mesmo objeto: o currículo”. Neste sentido, a autora se contrapõe a modelos de análise que expressam uma dicotomia entre proposta e prática e que deixam de investigar a recontextualização das práticas nas propostas e das propostas nas práticas. Ao considerar o ciclo contínuo de produção de políticas de Ball & Bowe (1992), Lopes (2006a) afirma ser possível questionar modelos que analisam as políticas curriculares como sendo desenvolvidas de ‘cima’ para ‘baixo’, como se fossem pacotes lançados na prática.

De um outro modo, Lopes (2004b) defende que não cabe afirmar que as práticas são desconsideradas pelas propostas curriculares centralizadas, já que sentidos das práticas estão nas propostas curriculares oficiais não apenas porque algumas escolas participam da elaboração de determinados documentos, mas porque há uma circulação de discursos e textos, continuamente recontextualizados, produzindo os híbridos culturais que constituem o currículo.

Por fim, penso ser importante explicar que ainda que reconheça a existência de discursos hegemônicos nas propostas curriculares oficiais que, atualmente, se destinam a reformar os cursos de formação de professores no país, busco construir um modelo de análise que se distancia de interpretações dicotômicas. Ao me apoiar em Gabriel *et al.* (2008), distancio-me de uma análise que focaliza a denúncia e trabalho em uma pauta que privilegia a linguagem das possibilidades. Nessa direção, aposto na fertilidade das “abordagens teórico-metodológicas que buscam superar as usuais dicotomias manifestas em binômios como global/local, estruturas/sujeitos, objetividades/subjetividades, regulação/transformação e produção de verdades/ construção de sentidos” (GABRIEL *et al.* 2008, p. 254).

Ainda baseando-me nessas autoras, ao operar com as noções de circularidade e de subversão, associando-as ao conceito de hibridismo, busco incorporar a crítica à noção de hierarquias, apostando que essas categorias de análise podem trazer novos olhares para uma reflexão acerca dos processos de produção das políticas de currículo. Nesse sentido, privilegio uma análise que considera os hibridismos e as ambivalências envolvidas nos complexos processos de construção das políticas de currículo, me distanciando de um modelo de análise centrado na ação vertical do Estado e me mantendo atenta “para as armadilhas de um pensamento dicotômico que coloca a responsabilidade dessa ação ora no poder global, ora nas práticas locais” (GABRIEL *et al.* 2008, p. 257).

Além disso, ao focalizar os deslizamentos de sentidos, as ações diversas e as subversões que a multiplicidade de sentidos inerentes às propostas curriculares oficiais para a formação de professores possibilitam no contexto da prática, não deixo de considerar “a permanência de tensões e a produção de novas contradições nos processos de subversão” (GABRIEL *et al.* 2008, p. 255-256). Defendo que a opção por essa abordagem teórico-metodológica não representa uma tentativa de esvaziamento das relações de poder. De outro modo, “ela aponta para [outras] formas possíveis de [pensar] as relações de poder e as escalas de análise para além das visões dicotômicas e verticalmente hierarquizadas que ainda persistem nos estudos sobre currículo” (GABRIEL *et al.* 2008, p. 256), especialmente, nos que focalizam as políticas de currículo.

CAPÍTULO II

Sentidos de prática nos documentos oficiais voltados à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil

Neste capítulo, identifico e interpreto sentidos de prática – construídos principalmente por intermédio da articulação entre o contexto de influência e de produção (BALL & BOWE, 1992) – que constituem alguns documentos oficiais que julgo centrais para pensar as reformas propostas para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996³³. Ressalto, baseando-me no referencial teórico exposto no capítulo anterior, que nessa tarefa estou atenta, sobretudo, às recontextualizações, aos hibridismos e às ambivalências que estão presentes e marcam a construção dos sentidos de prática e que são inerentes aos processos de elaboração das políticas curriculares.

Apoio-me em Gabriel *et al.* (2008) e me distancio de uma análise dicotômica que vem marcando os estudos sobre as políticas educacionais – em especial sobre as políticas de currículo –, no campo Educacional (MACEDO, 2006b). Em outro sentido, me esforço por construir uma análise capaz de evidenciar recontextualizações, hibridismos e ambivalências, os quais permitem leituras heterogêneas dos documentos oficiais, ações diversas, subversões e uma relativa autonomia das instituições formadoras no contínuo processo de produção das políticas curriculares para a formação de professores no país.

Analiso o Parecer CNE/CP 9/2001³⁴, que discorre sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; o Parecer CNE/CP 28/2001³⁵, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre 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 resolução CNE/CP 1/2002³⁶, que institui as Diretrizes Curriculares

³³ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

³⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

³⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

³⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento

Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; e a Resolução CNE/CP 2/2002³⁷, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Concentro-me com especial atenção nos pareceres, pois penso que neles estão expressos, mais explicitamente, os discursos e as negociações que subsidiam a elaboração das resoluções.

O capítulo encontra-se organizado em três seções. Na primeira seção, identifico e caracterizo aspectos gerais presentes na legislação atual que objetiva reformar os cursos de formação de professores no país. Nesse sentido, interpreto tanto discursos que podem ser considerados hegemônicos quanto as ambivalências que compõem as propostas oficiais. Na segunda seção, focalizo os diversos sentidos de prática veiculados pela idéia de um currículo por competências presente nos documentos oficiais, me mantendo atenta aos processos de recontextualização por hibridismo que permeiam a construção desses sentidos. Por fim, na terceira seção, interpreto a multiplicidade dos sentidos de prática mobilizados pela defesa, também presente nas propostas oficiais, de uma articulação entre as dimensões teórica e prática no processo formativo dos futuros docentes.

II.1. Aspectos gerais da legislação voltada à reformar os cursos de formação de professores da Educação Básica, em nível superior

O Parecer CNE/CP 9/2001, em breve análise do contexto educacional do país, nos últimos anos, identifica que a partir dos anos de 1980 e 1990, o Brasil deu passos significativos no sentido de universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, melhorando o fluxo de matrículas e investindo na qualidade da aprendizagem nesse nível escolar³⁸. No sentido de ampliar a democratização do acesso e a qualidade da Educação Básica, bem como o aumento da oferta do Ensino Médio e da Educação Infantil nos sistemas públicos, o documento aponta a necessidade do estabelecimento de diretrizes nacionais para os diferentes níveis da Educação Básica e para a formação de professores. Para tanto, busca

disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

³⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

³⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

considerar as características do debate nacional e internacional a respeito da educação³⁹. Nesse sentido, identifiquei uma das marcas das articulações entre os contextos global e local na definição das políticas educacionais.

Quanto a essa questão, Ball (2001) aponta, baseando-se em Popkewitz (1996 *apud* BALL, 2001), que podemos encontrar uma internacionalização de idéias, bem como uma reflexão nacional específica sobre como essas idéias se concretizam. Nessa direção, o autor defende que a criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, o resultado de uma ‘bricolagem’, onde há um constante processo de empréstimo, de cópia, de associação e de ressignificação de fragmentos e partes de idéias de diferentes contextos, de uso e de melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de investigação, de adoção de tendências e modas e, por vezes, de investimentos em tudo aquilo que possa vir a funcionar.

Baseando-se na internacionalização da economia no cenário mundial, o Parecer CNE/CP 9/2001 aponta a necessidade do Brasil, que participa de forma cada vez mais efetiva da economia mundializada, dispor de profissionais qualificados e reconhece a importância da educação para a promoção do desenvolvimento sustentável e para a superação das desigualdades sociais⁴⁰. No meu entendimento, essa defesa presente no Parecer compõe um discurso genérico e configura um dos “elementos gerais e comuns da política educacional contemporânea e global” (BALL, 1998, p. 122). Além disso, apoiando-me em Ball (1998), penso que essa articulação entre um foco econômico e um social no cenário atual de elaboração das ‘novas’ políticas educacionais revela uma ambivalência e pode ser interpretada como uma hibridização e uma recombinação de discursos que, normalmente, estariam em conflito, de acordo com a ideologia dominante, que tem como pressuposto os valores e as regras do mercado e que vem deixando de lado a esfera social⁴¹.

Incidindo sobre a formação dos profissionais da educação, especialmente sobre a formação dos professores, os quais seriam atores centrais para dar conta das demandas colocadas por esse cenário, o Parecer critica fortemente o modelo de formação docente que

³⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴¹ Ball (1998) procura identificar discursos genéricos que configuram “elementos gerais e comuns da política educacional contemporânea e global” (p. 122). Nesse sentido, interpreta discursos hegemônicos que constituem uma ideologia dominante e que, atualmente, buscam situar a educação como um dos setores da economia que, portanto, deve ter como pressupostos os valores e regras do mercado. Para um aprofundamento sobre essas questões, ver Ball (1998).

vem se desenvolvendo no país desde sua inauguração, na década de 1930⁴², quando o país passava por significativas mudanças urbano-industriais, marcando o início da escolarização, em nível secundário⁴³. É nessa década que surge o modelo de formação de professores pautado na ‘racionalidade técnica’ (CONTRERAS, 2002 *apud* AYRES, 2005). Nesse modelo, “os professores seriam profissionais cuja atividade consistiria na rigorosa aplicação de técnicas cientificamente fundamentadas, ou seja, deveriam enfrentar os problemas práticos – aqueles decorrentes da ação docente – por meio da aplicação de conhecimentos produzidos [por outros profissionais] no campo da pesquisa científica” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 11). Segundo Monteiro (2007), esse paradigma buscava a eficácia da ação docente por meio do controle científico da prática educacional e considerava o professor um instrumento de transmissão de saberes produzidos por outros sujeitos. Essa mesma autora defende que, no modelo da ‘racionalidade técnica’:

O saber é hierarquizado, desdobrando-se em três níveis a partir de um processo lógico de derivação entre eles: de uma ciência básica ou disciplina deriva uma ciência aplicada ou engenharia, da qual se derivam conhecimentos procedimentais e um conjunto de competências e atitudes que utilizam o conhecimento básico e aplicado que lhe está subjacente (MONTEIRO, 2007, p. 19).

Nessa direção, Andrade *et al.* (2004, p. 11) apontam que esse modelo formativo implementou concepções de teoria e de prática que “supervalorizam e/ou sacralizam os conhecimentos científicos, em detrimento da técnica – aqui entendida como ciência aplicada – que, por sua vez, subordina a prática compreendida como aplicação dessa técnica”. Interpreto que desde a gênese desse modelo, há a construção de um ‘sentido técnico’ da prática que inaugura uma tradição na formação de professores no país e que se faz presente atualmente, ainda que com ressignificações, como veremos ao longo deste capítulo.

Esse sentido contribuiu para a construção de determinadas concepções sobre a profissão docente e sobre a prática, a qual era vista como espaço-tempo de aplicação de saberes cientificamente fundamentados. Nessa perspectiva, o professor “seria o sujeito da aplicação prática – um sujeito desprovido de saber próprio –, e sua formação profissional implicaria em uma apropriação hábil e sem questionamento de prescrições acerca do ‘que’ – a ciência – e do ‘como’ – a técnica – ensinar” (ANDRADE *et al.*, 2004, p. 11). Assim, a esse

⁴² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴³ Para um maior aprofundamento sobre o contexto da década de 1930, quando o ensino secundário inicia sua sistematização e institucionalização e quando se inicia também a formação de professores do secundário, em nível superior no país, ver Ayres (2006) e Pimenta (1997).

profissional “cabia adquirir o instrumental de saberes e instrumentos de ação, oriundos da investigação científica realizada por outros profissionais e que seriam utilizados no momento oportuno” (MONTEIRO, 2007, p. 19)⁴⁴.

Segundo Andrade *et al.* (2004), Ayres (2005 e 2006), Ferreira (2003a), Monteiro (2007) e outros autores, esse modelo passa a ser criticado em diversas instâncias no corpo social da educação por variados aspectos: por materializar uma visão simplista do trabalho docente; por não considerar a subjetividade e os saberes dos professores e dos alunos como agentes no processo educativo; por ignorar os estudos culturais e sociológicos que vêem o currículo como terreno de criação simbólica e cultural; por ignorar todo o questionamento a que tem sido submetido o conhecimento científico nas últimas décadas; por engendrar uma dissociação entre teoria e prática no processo formativo; e por contribuir para a construção de uma concepção idealizada da escola e da ação docente. Entretanto, a despeito de todas as críticas, esses autores consideram que o modelo da ‘racionalidade técnica’ se faz presente, ainda hoje, na maioria dos cursos de formação de professores existentes em universidades brasileiras, ainda que venha sendo re-elaborado, hibridizado e subvertido historicamente para atender às demandas de escolarização e da própria formação docente.

Ao argumentar que o modelo vigente de formação de professores mantém, predominantemente, um formato tradicional, que valoriza os conhecimentos teóricos, científicos e acadêmicos, em detrimento dos conhecimentos práticos, o Parecer CNE/CP 9/2001 aponta que esse modelo “não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente”⁴⁵ e merece ser superado. No sentido de alcançar essa superação, o documento busca identificar ausências e necessidades para a formação de professores e para a própria profissão docente, de modo que esta possa atender às profundas mudanças nas expectativas e demandas educacionais da sociedade brasileira⁴⁶.

Em relação aos apontamentos destacados acima, a partir de minhas análises, penso que o Parecer se posiciona de forma dicotômica em relação aos modelos possíveis de formação de professores, se filiando às críticas que vêm sendo feitas ao modelo da

⁴⁴ Para um maior aprofundamento em torno da gênese e das características desse modelo formativo, ver Monteiro (2007), Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005, 2006).

⁴⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

‘racionalidade técnica’ por uma comunidade de educadores no interior das universidades, antes mesmo da reforma proposta por esse documento.

Entendo a importância dessas críticas e do debate que elas fomentam no sentido de repensar a formação de professores no país. Ao mesmo tempo, penso que essas críticas são feitas em uma perspectiva de ‘terra arrasada’, conforme definem Linhares & Silva (2003 *apud* AYRES, 2006), que almeja desmontar toda a estrutura existente nas universidades. Nesse sentido, considero que elas se tornam improdutivas, deixando de reconhecer aspectos positivos e relevantes acerca do que vem sendo feito no âmbito da formação de professores. Ao longo deste capítulo, pretendo sinalizar que, ainda que o discurso explícito no Parecer⁴⁷ demonstre uma clara posição de superação do modelo tradicional da formação de professores, a proposta oficial mantém diversas continuidades com o mesmo, as quais, mais uma vez, revelam ambivalências na construção dos discursos que compõem as propostas curriculares oficiais.

Ao defender a necessidade de incorporação de elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo educativo, o documento de 2001 “apresenta uma base comum de formação docente expressa em diretrizes, que possibilitem a revisão criativa dos modelos hoje em vigor”⁴⁸, tendo como principais objetivos:

Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras; fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores; atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados, considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica; dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática; promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação.⁴⁹

O documento destaca, ainda, que:

além das mudanças necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores vai depender também de políticas que objetivem: fortalecer as características acadêmicas e profissionais do corpo docente formador; estabelecer um sistema nacional

⁴⁷ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁴⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

de desenvolvimento profissional contínuo para todos os professores do sistema educacional; fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores; melhorar a infra-estrutura institucional especialmente no que concerne a recursos bibliográficos e tecnológicos; formular, discutir e implementar um sistema de avaliação periódica e certificação de cursos, diplomas e competências de professores; estabelecer níveis de remuneração condigna com a importância social do trabalho docente; definir jornada de trabalho e planos de carreiras compatíveis com o exercício profissional.⁵⁰

Baseado nos pressupostos supramencionados, o documento vem defender o que chama de um ‘novo’ paradigma para a formação de professores no país⁵¹. Na tentativa de superar o modelo chamado tradicional da formação de professores percebeo, a partir de minhas análises, que o Parecer CNE/CP 9/2001⁵² se baseia em três aspectos que considero centrais, quais sejam: um currículo baseado nas competências, as quais se delineiam como foco e eixo norteador dos mesmos; uma melhor articulação entre teoria e prática no processo formativo; e uma aproximação efetiva entre as instituições formadoras e as escolas dos sistemas públicos de ensino, que teria o objetivo de enfatizar a formação profissional dos futuros docentes.

O ‘novo’ paradigma defendido pela legislação atual é reconhecido por Andrade *et al.* (2004) como o modelo da ‘racionalidade prática’, que estaria supervalorizando a dimensão prática em detrimento da dimensão teórica na formação docente. Segundo Ayres (2006, p. 41-42), o que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, requerem é formar um professor não mais com ênfase na sua ciência de referência, mas sim “formar um profissional que tenha uma especificidade própria, que não se confunda com o bacharel ou pesquisador, mas que seja capaz de solucionar os problemas que a prática pedagógica lhe coloca cotidianamente no universo escolar”. Nesse sentido, Ayres (2006, p. 44) defende que:

A perspectiva contida nestas Diretrizes investe na tentativa de resolver as tensões existentes entre os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos e práticos, diminuindo a pressão dos primeiros e privilegiando os últimos na organização do currículo. Nesta nova concepção é nuclear a

⁵⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁵¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁵² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

idéia da especificidade do fazer docente, dando especificidade também à formação, o que demanda uma autonomia das Licenciaturas em relação ao Bacharelado. Ou seja, opta-se por formar, em essência, o professor, com uma identidade própria, anterior à identidade disciplinar, que até agora tem prevalecido na formação dos professores.

Além disso, Ayres (2006, p. 63) também aponta que:

O novo modelo expresso no Parecer CNE/CP 9/2001, investe na separação da Licenciatura do Bacharelado, na construção de uma identidade profissional ao longo do curso e não em uma identidade disciplinar, na aproximação dos conteúdos disciplinares trabalhados nos cursos de formação daqueles que são objeto de ensino na escola básica, na antecipação da experiência profissional levando-a para o interior dos cursos de formação inicial, através da ênfase colocada na prática, além de introduzir o conceito da ‘simetria invertida’, em referência ao fato dos estudantes de Licenciatura terem passado longos anos no interior da mesma instituição em que passarão a atuar profissionalmente.

De modo um pouco diferente das análises realizadas tanto por Andrade *et al.* (2004) quanto por Ayres (2006), apoio-me em Gabriel *et al.* (2008) e venho buscando, conforme exposto anteriormente, analisar e compreender o modelo proposto pelas Diretrizes⁵³ apostando menos nas dicotomias e mais nas ambivalências e nas subversões. Para tanto, ao invés de me ater em caracterizar pólos opostos que se contrapõem nas propostas oficiais, busco interpretar de que formas diversas concepções se associam e se hibridizam, contribuindo para a composição de discursos ambivalentes que possibilitam distintas leituras e ações nos contextos institucionais de formação docente.

Em minhas análises, reconheço que a formação profissional ganha centralidade na legislação atual e que, portanto, merece problematizações. No entanto, entendo que, para além de subjugar a identidade disciplinar à identidade profissional, a proposta oficial vem buscando articular essas duas dimensões, bem como a valorização da especificidade do trabalho e da formação docente, ainda que certas vozes tenham maior expressão do que outras. No meu entendimento, tal articulação se dá por meio da construção de um discurso híbrido e necessariamente ambivalente que, segundo Bhabha (2001 *apud* LOPES, 2005), é necessário ao exercício da autoridade, conforme expus no Capítulo I. Tal discurso híbrido e ambivalente pode ser exemplificado quando o Parecer CNE/CP 9/2001 aponta a necessidade de se estabelecer um “equilíbrio entre o domínio dos conteúdos curriculares e a sua

⁵³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

adequação à situação pedagógica”⁵⁴ (grifo meu), articulando, assim, a esfera disciplinar e a esfera profissional. Há ainda um outro exemplo que pode ser evidenciado quando esse mesmo 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 escolar⁵⁵ (grifos meus).

A partir do exposto até o momento, busco compreender e problematizar o que vem sendo caracterizado como um ‘novo’ paradigma para a formação docente. Uso o novo entre aspas por suspeitar das novidades colocadas pelas propostas oficiais em relação ao chamado modelo tradicional que vem subsidiando a formação de professores no país desde a década de 1930, na medida em que entendo que nada é absolutamente novo a ponto de romper totalmente com as tradições. Nesse sentido, tenho estado atenta aos apontamentos de Ball (1998, p. 130) sobre o que denominou “o discurso da ridicularização”:

Um aspecto-chave do processo de política e da formulação das novas ortodoxias é a crítica. As novas políticas alimentam-se e ganham legitimidade a partir da crítica e da ridicularização de políticas anteriores que são, assim, descritas como ‘impensáveis’. O ‘novo’ se destaca e ganha credibilidade a partir de suas qualidades de diferença e contraste. Na educação, em particular, parte da atração de uma política, frequentemente, baseia-se na atribuição específica da ‘culpa’ da qual ela deriva sua lógica. A culpa pode ser localizada na ineficácia ou nas heresias que seriam inerentes às políticas que a nova política substitui.

Assim, na tentativa de superar um olhar dicotômico que contrapõe o velho e o novo, apoio-me em Macedo (2006a) para entender as políticas curriculares como um híbrido cultural, um espaço-tempo onde há confronto e tensões entre distintas tradições, mas onde a opção possível estará sempre na fronteira em que é preciso negociar. Busco, portanto, interpretar elementos de inovação e de tradição que convivem e constituem de forma

⁵⁴BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 16). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁵⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 20). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

ambivalente os discursos presentes nos documentos e nas propostas oficiais por mim analisados, os quais precisam ser melhor compreendidos⁵⁶.

Da mesma forma que os elementos de tradição, por meio de ressignificações, recontextualizações e desterritorializações/reterritorializações se hibridizam e incorporam discursos inovadores, os elementos de inovação mantêm continuidades e permanências com diversas tradições históricas constitutivas da formação docente no país e no mundo. Desse modo, esses elementos não são excludentes e convivem em uma fronteira marcada por constantes processos de negociação, compondo os discursos híbridos ou gêneros impuros que configuram as propostas oficiais voltadas a reformar os cursos de formação de professores no país.

Buscando incorporar essas hibridizações em meu quadro de análise, e na intenção de compreender a complexidade constitutiva dos discursos e dos textos que circulam no contexto de produção (BALL & BOWE, 1992) e que compõem os documentos e propostas oficiais, identifiquei e interpreto os sentidos de prática que são veiculados pelos três aspectos que considero como basais para a construção do ‘novo’ paradigma defendido na legislação atual: um currículo baseado e norteado por competências pré-estabelecidas; uma articulação da teoria e da prática, com uma valorização especial da dimensão prática; uma aproximação efetiva entre as instituições formadoras e as escolas dos sistemas públicos de ensino, que tem o objetivo de enfatizar a formação profissional dos futuros docentes. É sobre essas questões que passo a me deter nas próximas seções do presente capítulo.

II. 2. Sentidos de prática veiculados pela idéia de um currículo para a formação de professores baseado nas competências

Na Resolução CNE/CP 1/2002, um dos princípios norteadores do preparo para o exercício profissional dos professores deve considerar “a competência como a concepção nuclear na orientação do curso”⁵⁷. Assim, para uma reforma da formação de professores, a concepção de competência aparece como central na orientação dos cursos. Tendo como foco do meu estudo os sentidos de prática construídos no processo de elaboração das políticas

⁵⁶ Nos Capítulos III e IV, buscarei aprofundar e desenvolver também acerca das relações entre os elementos de inovação e de tradição presentes na constituição dos currículos dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, e na constituição dos currículos da disciplina Prática de Ensino, respectivamente. Ou seja, focalizarei como essas relações se dão no contexto da prática proposto por Ball & Bowe (1992).

⁵⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 3, inciso I. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

curriculares para a formação de professores, nesta seção, busco compreender os sentidos e significados de prática veiculados pela idéia de um currículo baseado em competências. Para tanto, considero ser importante, em um primeiro momento, identificar o que os documentos oficiais estão denominando ‘competências’ e, ainda, compreender os processos de recontextualização por hibridismos que esse conceito vem sofrendo historicamente.

De forma sucinta, 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.⁵⁸

As competências aparecem nos documentos e como proposta para os currículos da formação como um elemento integrador entre a teoria e a prática, capaz de superar a dicotomia tradicional entre essas duas dimensões, quando “toda sistematização teórica [deveria estar] articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão”⁵⁹. Desse modo, a aprendizagem por competências culminaria na capacidade de “mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho”⁶⁰.

Nessa ‘nova’ proposta para os cursos de formação, diversas competências são apontadas como necessárias e responsáveis por reestruturar os mesmos, reorganizando “o percurso da aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central”⁶¹. Nos trechos do Parecer CNE/CP 9/2001

⁵⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 29). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁵⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 29). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 30). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 30).

destacados no parágrafo anterior e neste também, identifico, a partir de minha análise, o que considero um ‘sentido profissional’ da prática. Esse sentido pode ser caracterizado pela articulação entre os conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação e os conhecimentos práticos advindos da prática profissional e do fazer docente, bem como do universo escolar onde os futuros docentes irão atuar. Interpreto que, no Parecer, o ‘sentido profissional’ da prática deve ser olhado e trabalhado com especial atenção, sobretudo, na proposta de um currículo para a formação de professores baseado nas competências.

Busco demonstrar que esse sentido de prática aparece em diversos momentos nos documentos oficiais e pode ser caracterizado como um sentido hegemônico, produzido pela articulação com os discursos acerca da profissão docente que circulam no contexto de influência (BALL & BOWE, 1992) destacados no Capítulo I. No entanto, em minhas análises estou empenhada em evidenciar que esse sentido de prática não é o único presente nas propostas oficiais, mas se hibridiza com outros sentidos que pretendo trazer também para o debate. Conforme já destaquei anteriormente, neste trabalho estou me propondo a ressaltar as ambivalências desses sentidos híbridos, bem com as possibilidades de leituras heterogêneas deles decorrentes.

Na Resolução CNE/CP 1/2002, são consideradas como as principais competências a serem desenvolvidas na formação da Educação Básica: as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; as competências referentes à compreensão do papel social da escola; as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar; as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; e as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional⁶².

Seria possível aprofundar e problematizar cada uma das competências listadas acima, uma vez que elas revelam um hibridismo de idéias e discursos, que veiculam distintos sentidos de prática e, mais uma vez, se mostram ambivalentes nas propostas curriculares oficiais. No entanto, nesse primeiro momento, opto por abordar, de forma geral, a relevância que a idéia de competência toma nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶² BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6º. Incisos I, II, III, IV, V e VI. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

da Educação Básica, em nível superior, como algo que deve permear todo o currículo da formação. Para tanto, apoio-me, especialmente, em Dias & Lopes (2003), que chamam a atenção para a centralidade do conceito de competências nos discursos e textos das reformas curriculares para a formação de professores no Brasil nos anos de 1990 e início dos anos de 2000. Essas autoras analisam, com base em documentos e textos oficiais⁶³, as relações globais e locais instituintes do controle da profissionalização docente.

Segundo Dias & Lopes (2003), a partir da década de 1990, as competências passam a ser a ‘ordem do dia’ nos documentos oficiais voltados à reforma da Educação Básica, focalizando, no âmbito da formação de professores, em nível superior, a dimensão prática de um professor que deve, sobretudo, saber lidar de forma ‘eficiente’ e ‘eficaz’⁶⁴ com as situações que se colocam diariamente em seu trabalho, ensaiando com seus alunos essa forma de se colocar no mundo. Ao contrário do que por vezes pode parecer, Dias & Lopes (2003) defendem que o conceito de competências não é uma novidade na teoria curricular, mas é um conceito que sofreu, historicamente, processos de recontextualização por hibridismo. Desse modo, se faz importante problematizar o tom inovador que ele expressa nos documentos e propostas atuais voltados à reforma dos cursos de formação de professores, buscando elementos de inovação e de tradição que são recontextualizados e hibridizados, na intenção de legitimar determinadas finalidades para a formação docente no país.

Largamente utilizado nas políticas que influenciaram a formação de professores nas décadas de 1960 e 1970, principalmente, nos EUA, mas também no Brasil e em outros países então sob sua influência, o conceito de competências subsidiou propostas curriculares que muito se aproximavam dos enfoques da tradição curricular instrumental de Bobbitt (1918 *apud* SILVA, 2000) e Tyler (1949 *apud* SILVA, 2000; 1974), vislumbrando uma eficiência educacional que poderia ser alcançada, desde que controlado o currículo e o trabalho docente (DIAS & LOPES, 2003).

No início dos anos de 1920, os Estados Unidos passavam por um processo de industrialização marcado por movimentos migratórios e por uma massificação da escolarização (SILVA, 2000). Nesse contexto, surge por parte de pessoas ligadas à

⁶³ Os documentos analisados por Dias & Lopes (2003) são: o Projeto de Estruturação do Curso Normal Superior – PECNS (Brasil, MEC, 2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica - DCN (Brasil, MEC / CNE, 2001); e os Referenciais para a Formação de Professores – RFP (Brasil, MEC / SEF, 1999).

⁶⁴ Dias & Lopes (2003) utilizam os conceitos ‘eficiente’ e ‘eficaz’ de Mager & Beach Jr. (1976 *apud* Dias & Lopes, 2003). “Para os autores, eficiente é quem ‘realiza o que se propôs a realizar’” (p. 83) e eficaz, quem “se propõe a realizar coisas importantes relacionadas com a profissão ou o trabalho a ser ensinado” (ibid.). Esses conceitos foram aplicados por diversos autores aos estudos sobre a formação de professores, especialmente relacionados à competência profissional” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1173).

administração escolar, um questionamento acerca da abstração e da utilidade dos currículos humanistas clássicos que marcavam tradicionalmente a educação secundária no século XIX. As idéias desse grupo encontram sua máxima expressão no livro de Bobbitt *The Curriculum* (1918 *apud* SILVA, 2000), no qual há uma defesa da racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos (SILVA, 2000)⁶⁵.

Segundo Silva (2000, p. 21), “o modelo de currículo de Bobbitt iria encontrar a sua consolidação definitiva num livro de Ralph Tyler, publicado em 1949”, que marcaria os estudos sobre o currículo em torno da idéia de organização e de desenvolvimento. Bobbitt e, posteriormente, Tyler, chamados de eficientistas, defendiam o currículo como um forte mecanismo de controle do processo educacional e colocavam questões até então não problematizadas para a sua construção. Essas questões, que giravam em torno dos objetivos da educação, do quê se deveria ensinar e do quê deveria estar no centro do processo de ensino-aprendizagem, iriam marcar um processo de racionalização, de sistematização e de controle da escola e do currículo, por meio da elaboração de um modelo que ficou conhecido como o Modelo da Eficiência Social (SILVA, 2000).

Bobbitt, sob influência das contribuições da Psicologia Comportamental e da lógica taylorista, defendia que a escola poderia ser interpretada como uma indústria com metas a serem alcançadas, formas de chegar a elas, bem como formas de medi-las (SILVA, 2000). Segundo Moreira & Silva (2000, p. 9), o propósito mais amplo de especialistas como Bobbitt, entre outros, “parece ter sido planejar ‘cientificamente’ as atividades pedagógicas e controlá-las de modo a evitar que o comportamento e o pensamento do aluno se desviassem de metas e padrões pré-definidos”.

Assim, um bom *planejamento*, o estabelecimento de *objetivos, métodos e processos avaliativos*, seriam suficientes para garantir a eficiência do processo educacional. A ênfase exagerada nos objetivos que deveriam ser alcançados contribuía para a elaboração de regras de formulação que visavam a prescrever e a antecipar os resultados de qualquer proposta. Na concepção desses autores, portanto, o currículo era compreendido como um produto e não

⁶⁵ Silva (2000, p. 20) ressalta que “a orientação dada por Bobbitt iria construir uma das vertentes dominantes da educação estado-unidense no restante do século XX”. No entanto, esse mesmo autor aponta que a orientação de Bobbitt não era a única e “iria concorrer com vertentes consideradas mais progressistas, como a liderada por John Dewey, por exemplo. Bem antes de Bobbitt, Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que tinha a palavra ‘currículo’ no título *The Child and the Curriculum*. Neste livro, Dewey estava muito mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, achava importante ter em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática directa de princípios democráticos. A influência de Dewey, entretanto, não iria refletir-se da mesma forma que a de Bobbitt na formação do currículo como campo de estudos”.

como um processo, que deveria ser garantido tanto na educação escolar quanto na formação dos professores (SILVA, 2000).

Em entrevista realizada por Lopes & Macedo (2006), Pinar, ao olhar também para o cenário dos EUA nas décadas de 60 e 70 do século XX, busca articulações com o presente, defendendo que as iniciativas atuais para a formação de professores estão fundamentadas em propostas norte-americanas que começam a se desenvolver e ganhar força a partir da década de 1960. Este autor nos conta sobre o momento de forte emergência e expressão das concepções de currículo descritas acima, nos EUA, depois do colapso da esquerda política deste país, em 1968. Desde 1960, logo após o lançamento do *Sputnik*, o país teria sido assolado por um sentimento de inferioridade e de atraso. O discurso da direita ganharia força, associando este atraso a uma falha na educação pública, na escola e no trabalho dos educadores. Entre outros aspectos que surtiram efeitos em diversos países, então sob forte influência dos EUA, as reformas curriculares baseadas neste discurso estariam voltadas para a redução da liberdade intelectual e política dos professores das escolas públicas, culminando em uma formação essencialmente técnica dos mesmos.

Nesse contexto, o professor era visto como alguém desprovido de um saber próprio e para sua formação profissional bastava que se apropriasse de um “saber a ensinar” e de um “saber ensinar” idealizados por terceiros e cientificamente fundamentados. Assim, a prática assumia um sentido marcadamente técnico. O currículo por competências desta época idealizava um projeto de professor baseado em estratégias, perfil, desempenho e comportamentos desejáveis que garantissem a eficiência do processo de ensino-aprendizagem, com base em expectativas sociais já centradas no mercado de trabalho (DIAS & LOPES, 2003). A formação docente estaria baseada, portanto, na lógica das competências, dos exames e avaliações do desempenho, da ‘eficiência’ e da ‘eficácia’, aumentando o quanto possível o controle sobre o trabalho docente, rumo a uma proletarização desta profissão.

Esse projeto iria subsidiar um movimento amplo de formação que se baseou nos modelos norte-americanos denominados Formação de Professores Baseada em Competências (*Competency-Based Teacher Education* – CBTE) e Educação do Professor Baseada em Desempenho (*Performance-Based Teacher Education* – PBTE), cujo objetivo era formar um profissional ‘eficiente’ para atender às necessidades postas por uma sociedade e um mundo que passava por mudanças vertiginosas (DIAS & LOPES, 2003).

A partir dessas reflexões, baseando-me em Dias & Lopes (2003), mas também problematizando as análises dessas autoras, penso que podemos detectar semelhanças e ressignificações entre o contexto histórico descrito acima e o contexto atual de utilização do

conceito de competências. No discurso dos documentos analisados por essas autoras e também nos documentos que venho analisando, o sucesso da reforma educacional reside, entre outros pontos, na existência de professores bem preparados para exercer seu trabalho pedagógico. Segundo Dias & Lopes (2003), por meio de mecanismos de controle do trabalho docente, esta proposta estaria afinada com modelos de reformas conservadoras e de perfil ainda técnico.

Concordo que as propostas oficiais atuais mantêm continuidades com o tecnicismo que historicamente subsidiou a formação de professores. No entanto, conforme já anteriormente explicitado, em minhas análises venho apoiando-me, por exemplo, em Gabriel *et al.* (2008), ao buscar me distanciar da compreensão de modelos situados em pares binários interconectados – como, por exemplo, tecnicismo/não-tecnicismo e conservador/progressista –, entendidos como expressões das relações de poder classificatórias. Nesse sentido, percebo que a própria idéia de competências e seu sentido técnico são marcados pelo hibridismo e incorporam inovações que os caracterizam como ambivalentes.

Como exemplo de inovação que ressignifica o sentido técnico da idéia de competências expressa atualmente na legislação, percebo que, nos documentos oficiais, há um discurso de valorização do trabalho docente, que busca reconhecer as experiências e os saberes mobilizados em sua atuação profissional, os quais devem ser trazidos para a formação inicial docente. Assim, reconheço que os documentos oficiais atuais dialogam, incorporam e recontextualizam discursos acadêmicos produzidos por autores como Tardif, Lessard & Lehay (1991) e Gauthier *et al.* (1998), entre outros, que mobilizam e defendem o que irei chamar de ‘sentido epistemológico da prática’.

Esses autores entendem que existem saberes produzidos na prática que são traços distintivos da atividade pedagógica e que, por essa razão, a compreensão dos mesmos subsidia não apenas o desenvolvimento profissional docente, como também oferece elementos para interpretar os processos de formação inicial dos professores. Assim, “os sentidos que a prática adquire nos cursos de licenciatura podem ser pensados na relação que estabelecem com diferentes saberes mobilizados na ação pedagógica” (FERREIRA *et al.*, 2003a, p. 36).

Partindo dessas contribuições, em minhas análises interpreto que os documentos buscam reconfigurar a idéia que marca o tecnicismo tradicional de que o professor é alguém desprovido de um saber próprio e que para sua formação profissional basta que se aproprie de um “saber a ensinar” e de um “saber ensinar” idealizados por terceiros e cientificamente fundamentados. A recontextualização e a hibridização do discurso acadêmico, que defende a

valorização dos saberes da experiência (TARDIF, LESSARD & LEHAYE, 1991) construídos na prática profissional, podem ser evidenciadas no seguinte trecho do Parecer CNE/CP 9/2001:

O que está designado aqui como *conhecimento advindo da experiência* é, como o nome já diz, o *conhecimento construído “na” e “pela” experiência*. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é *dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática*. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.

Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado⁶⁶ (grifos meus).

Buscando, ainda, apontar continuidades entre as propostas oficiais atuais para a formação de professores e as propostas que emergem no contexto das décadas de 1960 e 1970, anteriormente apontadas, Dias & Lopes (2003) destacam que persiste nas políticas recentes a vinculação entre educação e interesses de mercado. Tal relação, segundo Ball (1998, 2001 e 2004), vem se reconfigurando no contexto atual, ganhando força e caracterizando um dos focos principais das reformas educacionais que são desenhadas no mundo globalizado. Podemos interpretar que essa estreita relação é garantida e articulada, entre outros fatores, por intermédio da recontextualização do conceito de competências, produzido e significado nos espaços e tempos anteriormente descritos.

Segundo Dias & Lopes (2003), a lógica para a formação de professores baseada no currículo por competências, na avaliação do desempenho, na promoção dos professores por mérito e nos conceitos de produtividade, ‘eficiência’ e ‘eficácia’ dissemina-se nas reformas em curso no mundo globalizado, indicando a forte influência que movimentos de países centrais exercem sobre as políticas educacionais de países periféricos, fenômeno que se acentua como parte dos processos de globalização da economia e mundialização da cultura. Para as autoras, “tais processos produzem discursos que condicionam as políticas

⁶⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 49). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

educacionais em nível local, fortemente influenciadas pelos interesses econômicos” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1158).

Entretanto, Ball (1998) argumenta que esses processos não ocorrem exclusivamente na direção global-local, uma vez que são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais. Dessa forma, as políticas são produzidas com mesclas de interesses e marcas, tanto locais quanto globais e, por isso, global e local são e devem ser entendidos como mutuamente constituídos (BALL, 2001). Nesse sentido, é preciso estarmos atentos a uma permanente tensão, nesse processo, entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar o que as localidades têm em comum (BALL, 1998).

Assim, no processo de elaboração e de produção das políticas educacionais nacionais – dentre elas, as políticas curriculares para a formação de professores - é produzida uma bricolagem de fragmentos de teorias e práticas ressignificadas que compõem os híbridos ou gêneros impuros, onde convivem diferentes tradições culturais em processos de negociação (LOPES, 2004b e 2005). Neste processo, “objetiva-se construir o consenso em relação às ações do governo com a legitimação da idéia de mudança e de qualidade da educação” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1159). As ambigüidades inerentes às negociações conferem novos sentidos aos discursos, que irão cumprir determinadas finalidades sociais e produzir uma retórica favorável que acaba por legitimar, em muitas esferas, a formação de professores baseada em um currículo por competências (DIAS & LOPES, 2003).

Ressalto a relevância da análise realizada por Dias & Lopes (2003), brevemente exposta acima, e a contribuição que trazem tanto para o meu trabalho quanto para o debate mais amplo acerca das propostas oficiais que têm o objetivo de reformar o currículo da formação de professores no país. No entanto, penso que tal análise, mesmo que informada pelo mesmo quadro teórico que sustenta essa pesquisa, acaba por abordar os discursos hegemônicos presentes nos documentos oficiais, identificando-os como reguladores das práticas curriculares e como problemas a serem resolvidos. Mais uma vez destaco que, embora reconheça a força desses discursos hegemônicos, venho buscando analisar as propostas oficiais estando atenta para as ambivalências inerentes aos discursos que compõem as mesmas, não deixando de reconhecer que a formação dos híbridos ambivalentes é característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade (BHABHA *apud* LOPES, 2005). Busco compreender, em acordo com Gabriel *et al.* (2008), que a multiplicidade de sentidos que compõe os discursos dos documentos oficiais pode ser

interpretada mais como um elemento potencializador que permite leituras heterogêneas e subversões nos contextos onde serão lidos e recriados do que um problema a ser resolvido.

Conforme supramencionado, é possível identificar nos documentos e, especialmente, no conceito de competências recontextualizado, elementos de tradição e de inovação em permanente hibridização, o que irá conferir um caráter ambivalente aos documentos e permitir a construção de distintos sentidos de prática para os currículos da formação de professores. Nesse sentido, conforme defendi anteriormente, é possível interpretar que tanto a idéia de competência defendida pelos documentos como algo que deve permear todo o currículo da formação, quanto as competências listadas na Resolução CNE/CP 1/2002⁶⁷ são híbridas e ambivalentes, apresentando uma multiplicidade de sentidos a serem lidos.

Em minhas análises, ao olhar com mais atenção para as competências necessárias à formação dos professores, listadas pela Resolução CNE/CP 1/2002⁶⁸, penso que é possível perceber uma variedade de sentidos de prática e de discursos que compõem um híbrido, necessariamente ambivalente. Ao destacar as “competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática” e “as competências referentes à compreensão do papel social da escola”⁶⁹, por exemplo, interpreto que os documentos oficiais recontextualizam e hibridizam com o ‘sentido técnico’ descrito na seção anterior, um discurso elaborado pela esquerda política e intelectual que, a partir dos anos de 1960, fortalece a construção das teorias críticas sobre a educação e sobre o currículo⁷⁰.

⁶⁷BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Incisos I, II, III, IV, V e VI. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Incisos I, II, III, IV, V e VI. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁶⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Incisos I e II. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷⁰ No que se refere ao campo do Currículo, as teorias críticas passam a questionar o pensamento e a estrutura educacional tradicionais e nesse sentido, fundamentam suas análises em uma economia política do poder e em uma determinação econômica dos fenômenos sociais (SILVA, 2000). Assim, colocam em questão os pressupostos dos arranjos sociais e educacionais, desconfiando do *status quo* e responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. Podem ser caracterizadas por teorias de desconfiança e transformação radical, onde o currículo passa a ser compreendido como um artefato social e cultural. Nessa perspectiva aspectos como conhecimento, ideologia e poder e as relações entre educação e economia ganham centralidade (SILVA, 2000) e irão influenciar diretamente os estudos acerca da formação de professores, tanto no Brasil quanto em outros países no mundo.

Essas perspectivas vão defender, entre outros pontos, a necessidade de incorporação de conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa. Baseando-me em Pimenta (1997), considero que as perspectivas fomentadas pelas teorias críticas contribuem para a construção de um ‘sentido de prática social’, que valoriza a articulação entre teoria e prática para melhor formar o docente e prepará-lo para compreender a realidade social na qual atua e contribuir para modificar a mesma.

Ao destacar “as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar” e “as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”⁷¹, entendo que os documentos oficiais recontextualizam e hibridizam o ‘sentido técnico’ de valorização de conhecimentos cientificamente fundamentados que possibilitam aos professores um ‘saber a ensinar’ e um ‘saber ensinar’, com a necessidade de articular as dimensões teórica e prática, reconhecendo a especificidade da segunda, quando defende a necessidade de significar os conhecimentos científicos em diferentes contextos, dentre eles o escolar. Nesse sentido, entendo que os documentos expressam, mais uma vez, um ‘sentido profissional’ da prática⁷², quando apontam que além de “conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, [os professores devem saber adequar esses conteúdos] às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da educação básica”⁷³.

Além disso, quando o Parecer CNE/CP 9/2001 ressalta que o professor deve “ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento

⁷¹ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Incisos III e IV. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷² Penso ser importante, nesse momento, reforçar minha compreensão acerca das diferenças entre o que venho chamando de um ‘sentido técnico’ e o que venho chamando de um ‘sentido profissional’ da prática. O primeiro, começa a ser elaborado e mobilizado na década de 1930, com a gênese do modelo de formação docente pautado na ‘racionalidade técnica’ e contribui para a construção de uma concepção de prática como um espaço-tempo de aplicação de saberes cientificamente fundamentados. Assim, o ‘sentido técnico’ da prática reforça uma concepção idealizada da escola e da atuação docente. Já o ‘sentido profissional’ da prática começa a ser construído em meio às críticas a esse modelo tradicional de formação e busca priorizar questões não problematizadas até então. Essas questões giram em torno da necessidade de se estabelecer, no processo formativo, relações e articulações entre os conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e os conhecimentos práticos advindos da prática profissional e do fazer docente, bem como do universo escolar onde os futuros docentes irão atuar.

⁷³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 43). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos” e ainda quando aponta que o professor deve “compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas”⁷⁴, entendo que a proposta oficial hibridiza o ‘sentido técnico’ com o ‘sentido profissional’ da prática, incorporando e recontextualizando discursos que valorizam a contextualização dos conhecimentos e a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar na Educação Básica⁷⁵.

No que concerne “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”⁷⁶, percebo que os documentos oficiais recontextualizam e hibridizam o ‘sentido técnico’ com um ‘sentido investigativo e reflexivo’ da prática e, também, de prática como pesquisa-ação. Nesse sentido, a legislação incorpora, recontextualiza e hibridiza discursos elaborados por referenciais teóricos como Schön (1995) e Zeichner (1995), que buscam se contrapor aos modelos de formação baseados na ‘racionalidade técnica’. O primeiro autor constrói um modelo de formação profissional pautado na reflexão sobre a prática, enquanto o segundo, embora também defenda a reflexão, o faz em uma perspectiva coletiva e dialógica, colocando-a na dimensão do trabalho pedagógico e inclusive nos processos de formação inicial docente (FERREIRA *et al.*, 2003a).

⁷⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 43). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷⁵ Lopes (2002b), ao analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, defende que os próprios conceitos de contextualização e de interdisciplinaridade, os quais aparecem como princípios curriculares desse documento oficial, sofreram processos de recontextualização por hibridismo. Focalizando principalmente o conceito de contextualização, a autora aponta que esse revela um hibridismo de discursos curriculares nacionais e internacionais, acadêmicos e oficiais e que associa princípios construtivistas e perspectivas críticas à princípios eficientistas e do progressivismo para a formação de competências complexas. Esse conceito estaria fundamentado, entre outros pontos, em David Stein (1998 *apud* Lopes, 2002b) e sua idéia de uma aprendizagem situada, “com base na vivência de situações do dia-a-dia, segundo os interesses dos alunos, e no desenvolvimento de atividades desvinculadas da pura transmissão de conceitos. Para esse autor, situar uma aprendizagem significa colocar o pensamento e a ação em um lugar específico de significado, envolver os aprendizes, o ambiente e as atividades para produzir significado. Todo conhecimento é construído de forma situada, em determinado contexto, de maneira a ser transferido para situações similares” (LOPES, 2002b, p. 391). Nessa perspectiva, Lopes (2002b) aponta que os documentos enfatizam a resolução de problemas e o currículo integrado, na modalidade interdisciplinar e explica que a idéia de contextualização também aparece associada à valorização do cotidiano, quando os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões concretas da vida dos alunos. Entretanto, Lopes (2002b, p. 391) busca demonstrar que “recuperando idéias de Dewey, Bruner e Piaget, e por vezes não se afastando da formação de habilidades na tradição dos eficientistas, [os documentos] associam a aprendizagem situada, a aprendizagem contextual e o atendimento às demandas da nova economia.”

⁷⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Inciso V. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Por fim, ao ressaltar a necessidade de trabalhar “as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional”⁷⁷ no processo formativo dos futuros docentes, interpreto que os documentos hibridizam o ‘sentido técnico’, novamente, com o ‘sentido profissional’ da prática. O Parecer CNE/CP 9/2001 aponta que essas competências se referem à capacidade dos professores de:

utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de *desenvolvimento profissional*; elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma *inserção profissional crítica*⁷⁸ (grifos meus).

A seguir, na intenção de caminhar para a finalização desta seção e na tentativa de melhor organizar meu texto, opto por destacar, separadamente, outros elementos de tradição e de inovação que configuram os discursos híbridos sobre as competências que compõem as propostas curriculares oficiais. No entanto, ressalto, mais uma vez, que estou buscando construir um olhar não estanque e não dicotômico acerca das articulações entre esses elementos, uma vez que eles convivem e se influenciam mutuamente nos documentos.

Como elementos de tradição que compõem a idéia de competência defendida pelos documentos como algo que deve permear todo o currículo da formação, aponto a centralidade nos objetivos, nos métodos e nos processos de avaliação. Tais elementos, marcados pela influência do pensamento de Bobbitt e Tyler e do contexto da década de 1960 e 1970 descritos anteriormente, ficam explícitos em alguns trechos do Parecer CNE/CP 9/2001, quando esse destaca que:

A construção das competências, para se efetivar, deve se refletir nos *objetivos* da formação, na *eleição dos seus conteúdos*, na organização institucional, na *abordagem metodológica*, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no *processo de avaliação*⁷⁹ (grifos meus).

⁷⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Inciso VI. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 44). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁷⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 29). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

No que diz respeito aos processos de avaliação, Dias & Lopes (2003) trazem importantes contribuições quando apontam que a centralidade que esses processos – principalmente em torno da avaliação das competências – tomam nos documentos subsidiam um controle da formação e da própria atuação docente. Segundo essas autoras, ao problematizarem o contexto onde emergem os modelos de formação baseados nas competências:

entre as finalidades na organização das competências, encontramos a de que suas subdivisões e sua conseqüente operacionalização permitiram a criação de itens para os testes que pretendiam medir as competências docentes. A larga difusão dos testes de competências para os professores fez surgir, em âmbito nacional [nos EUA], um sistema de certificação das competências. O desempenho nos testes conferia a certificação aos professores em exercício e aos recém-formados e também a licença para a instituição formadora prosseguir no oferecimento desses cursos, se confirmado o êxito de 80% dos seus alunos nesses testes (OLIVA & HENSON, 1989 *apud* DIAS & LOPES, 2003, p. 1163).

Nos documentos atuais, especialmente no Parecer CNE/CP 9/2001, é possível identificar discursos que reforçam a centralidade da avaliação e da certificação das competências quando este aponta que “as competências profissionais a serem construídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes diretrizes, devem ser a referência de todos os tipos de avaliação e de todos os critérios usados para identificar e avaliar os aspectos relevantes”⁸⁰, ou quando defende que:

a autorização para funcionamento, o credenciamento, o reconhecimento e a avaliação externa – institucional e de resultados - dos cursos de formação de professores devem ser realizados em "locus" institucional e por um corpo de avaliadores direta ou indiretamente ligados à formação e/ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais descritas neste documento.⁸¹

Reforçando a idéia da necessidade de certificação das competências o documento sinaliza que:

O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da LDB, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a

⁸⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 51). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁸¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 51). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.⁸²

Já na Resolução CNE/CP 1/2002, a avaliação aparece como “parte integrante do processo de formação, a qual possibilita um diagnóstico das lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias”⁸³.

Refletindo ainda acerca da centralidade da avaliação, elucidada nos trechos acima e também em outros documentos voltados à formação de professores, Dias & Lopes (2003) chamam a atenção para o desenvolvimento de uma cultura da avaliação, que condiciona e controla um perfil profissional de professor, não se restringindo à formação inicial, mas também à formação continuada, e que serve de mecanismo de promoção salarial e desenvolvimento de carreira.

Baseando-me nas contribuições dessas autoras, entendo que, ao mesmo tempo em que o discurso dos documentos aponta para a construção de um trabalho coletivo, criativo, autônomo e singular, “o caráter projetado [pelos documentos] é o de um professor a quem muito se cobra individualmente na prática, seja na responsabilidade pelo desempenho de seus alunos, seja no desempenho de sua escola, ou mesmo no seu desempenho particular” (DIAS & LOPES, 2003, p. 1171). Assim, é possível perceber uma ambivalência onde a avaliação por mérito e de caráter individualista convive e se hibridiza com a idéia de desenvolvimento profissional coletiva.

Como elementos de inovação trazidos pelo conceito de competências recontextualizado e hibridizado, além dos já ressaltados ao longo desta seção, Dias & Lopes (2003, p. 1165) destacam “uma escola mais voltada à comunidade, especialmente com o envolvimento maior dos pais e da própria comunidade (membros voluntários, entidades, ONGs, etc.)”. Nesse sentido, seria uma das incumbências dos professores, ressaltadas na Lei 9.394/96 e reforçada pelo Parecer CNE/CP 9/2001, “colaborar com as atividades de

⁸² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 51). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁸³ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 3. Inciso II, alínea d. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

articulação da escola com as famílias e a comunidade”⁸⁴, ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula.

Percebo também, conforme já comentando anteriormente, como elemento de inovação incorporado pela utilização atual do conceito de competências, uma supervalorização da ‘dimensão prática’ tanto na formação quanto no próprio trabalho docente, a qual estaria secundarizada no modelo da ‘racionalidade técnica’. Já na Lei 9.394/96, ao destacar os fundamentos metodológicos que presidirão a formação, o documento aponta a necessidade da “associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”⁸⁵. Nessa direção, o Parecer CNE/CP 9/2001 defende que “a aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões”⁸⁶.

Entendo, no entanto, que a compreensão do que é a ‘dimensão prática’, bem como do que significa a articulação entre teoria e prática no interior e nos currículos dos cursos de formação não é homogênea ou única, mas sim expressa diversos sentidos de prática e também de teoria. Na próxima seção, me dedico a captar a multiplicidade de sentidos em torno dessas questões, buscando ressaltar o caráter híbrido e ambivalente que as mesmas expressam nas propostas curriculares oficiais.

II. 3. Sentidos de prática veiculados pela defesa da articulação entre as dimensões prática e teórica nas propostas oficiais para a formação de professores

Conforme destaquei anteriormente, entendo, a partir de minhas análises, que a defesa de uma melhor articulação entre teoria e prática no processo formativo constitui um dos aspectos centrais na defesa de um ‘novo’ paradigma para a formação docente no país, proposto pelos documentos oficiais por mim analisados. Para iniciar essa seção, reforço a necessidade de compreensão dos elementos de tradição e de inovação que convivem em permanente hibridização na composição dos discursos, dos sentidos e dos significados que balizam essa defesa.

⁸⁴ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 13. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

⁸⁵ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 61. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

⁸⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 30). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Ao defender a necessidade de superação do modelo tradicional ou da ‘racionalidade técnica’, entendo que os documentos oficiais trazem um elemento de inovação para pensar a formação docente quando defendem que, ao invés de ficar concentrada no último ano da formação, a prática deve permear todo o processo formativo⁸⁷. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 28/2001 aponta que “a relação teoria e prática deve perpassar todas as atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior”⁸⁸. Ainda nesse documento, a correlação entre teoria e prática é entendida como “um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar”⁸⁹.

Em um primeiro momento, penso ser importante ressaltar, conforme expus no final da seção anterior, que as concepções de prática e de teoria não são únicas e nem homogêneas, mas sim expressam sentidos variados que compõem, mais uma vez, um discurso híbrido nos documentos oficiais. A não explicitação do que está sendo chamado de teoria e do que está sendo chamado de prática nesses documentos confere um caráter ambivalente para essas duas dimensões, o qual irá permitir leituras heterogêneas nos diversos contextos onde as políticas curriculares são continuamente produzidas e, dentre eles, no contexto da prática. Nesse sentido, cabe perguntar: quê práticas e quê teorias merecem e precisam ser articuladas no interior dos cursos de formação de professores? O que é essa ‘dimensão prática’ que está sendo valorizada e defendida na legislação atual? Será que podemos compreender prática e ‘dimensão prática’ como sinônimos?

No meu entendimento, a teoria pode estar referida nos conhecimentos das ciências de referência – no caso por mim investigado, as Ciências Biológicas –, que ficam a cargo das disciplinas chamadas específicas nos currículos da formação. Além disso, baseando-me em Pimenta (1997), considero que a teoria pode estar referida também nos conhecimentos pedagógicos – da ciência da Educação – e nos conhecimentos educacionais – das ciências da Educação que articulam diversas áreas das Ciências Humanas, como a Sociologia da

⁸⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 12, § 2. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁸⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 5). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁸⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 9). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Educação, a História da Educação, a Psicologia da Educação, entre outras –, sendo que ambos, tradicionalmente, ficam a cargo das disciplinas chamadas pedagógicas nos currículos da formação.

No caso específico da formação de professores em Ciências Biológicas, há ainda as teorias advindas da área de pesquisa no Ensino de Ciências e Biologia, que são abordadas em disciplinas que se destinam a problematizar as questões que permeiam esse ensino na Educação Básica e que articulam conhecimentos específicos e pedagógicos, como as *Didáticas Especiais* e a própria *Prática de Ensino*, por exemplo. Por conhecimentos pedagógicos, o Parecer CNE/CP 9/2001 compreende:

o conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.⁹⁰

Em relação à prática, penso ser necessário refletir acerca dos diversos sentidos que a palavra prática é capaz de mobilizar, dada a sua polissemia. Apoio-me em Pimenta (1997) para compreender esses sentidos e de forma um pouco diferenciada das análises realizadas por essa autora, interpreto que os mesmos vêm sendo construídos historicamente e vêm sofrendo processos de recontextualização por hibridismo. Ainda que Pimenta (1997) tenha focalizado seus estudos no âmbito da formação inicial de professores para as séries iniciais, em Escolas Normais e Institutos Superiores de Educação, considero que suas problematizações me auxiliam na compreensão acerca dos processos históricos da construção dos distintos sentidos de prática na formação de professores para o ensino secundário, nos cursos de licenciatura.

Segundo Pimenta (1997, p. 78), os diferentes sentidos que a prática assume na formação docente variam de acordo com o entendimento histórico-social da profissão do professor, embutido nas finalidades histórico-sociais da própria educação escolar básica. Essa autora defende, portanto, que os sentidos de prática estão relacionados com esses distintos entendimentos, que se alteram:

⁹⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 48-49). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

conforme a população que veio constituindo o alunado dos cursos de magistério (feminino-classes favorecidas/feminino-classes médias e baixa); conforme o desenvolvimento teórico das disciplinas profissionalizantes, especialmente a Didática e as Metodologias de Ensino; conforme a valorização/desvalorização social e econômica do professor primário; conforme a deterioração da formação de professores em geral, no bojo da deterioração do ensino; conforme a influência de educadores críticos nos aparelhos de Estado (por exemplo, no final da década de 60 com o INEP), ou fora do aparelho de Estado (por exemplo, com o movimento dos educadores nos anos 80 e com as CBEs⁹¹), ou de educadores tecnocratas (a exemplo do que ocorreu com a Lei 5692/71); e conforme a deterioração das condições de trabalho dos professores em geral.

No âmbito das disciplinas chamadas pedagógicas dos cursos de formação docente, considero que a prática pode estar referida tanto nos conhecimentos práticos próprios da ciência da Educação quanto nos conhecimentos práticos das outras Ciências Humanas, como a Sociologia da Educação e a História da Educação, por exemplo. Interpreto, apoiando-me em Pimenta (1997) e em outros autores que vêm problematizando o modelo da ‘racionalidade técnica’, que, na década de 1930, a prática assume, sobretudo, um ‘sentido técnico’ que supervaloriza os conhecimentos científicos e técnicos em detrimento dos conhecimentos práticos. Conforme apontei anteriormente, entendo que esse sentido se faz presente atualmente, ainda que com ressignificações.

Ainda que Pimenta (1997) se ancore em abordagens teóricas distintas das que norteiam minha pesquisa, seus estudos me fornecem subsídios para pensar que os sentidos de prática vêm sendo recontextualizados e hibridizados historicamente, mantendo continuidades com algumas tradições e incorporando determinadas inovações. Amparando-me nas contribuições dessa autora, interpreto que, nas décadas de 1930 e 1940, o ‘sentido técnico’, no âmbito das disciplinas pedagógicas, tinha como referência uma perspectiva de que a prática docente poderia ser interpretada como uma imitação de modelos teóricos existentes e poderia ser conhecida e compreendida através do conhecimento, da observação e da reprodução desses bons modelos. Nessa direção, a prática consistia em reproduzir modelos de ensino considerados eficazes para ensinar às crianças que possuíam os requisitos considerados adequados para aprenderem (PIMENTA, 1997). Considero que, atualmente, existem continuidades com essa tradição, uma vez que, no âmbito das disciplinas pedagógicas, o ‘sentido técnico’ da prática pode ser evidenciado quando a prática permanece sendo olhada como um espaço-tempo de aplicação de modelos, metodologias e técnicas aprendidas em

⁹¹ Conferências Brasileiras de Educação.

outros contextos – na universidade, por exemplo – e, muitas vezes, produzidas por terceiros que não o professor.

Pimenta (1997) destaca que, a partir das décadas de 1950 e de 1960, há um movimento de explicitação e questionamento dos cursos de formação. Para a autora, essas décadas foram marcadas por um desenvolvimento expressivo de estudos e pesquisas sobre o ensino, os quais contribuíram para o amadurecimento da concepção teórica e política da formação docente necessária à sociedade brasileira. Nesse contexto, o ‘sentido técnico’ da prática começa a ser ressignificado e a concepção de prática até então vigente passa a ser questionada, uma vez que não estaria dando conta dessa formação. Assim, há um reconhecimento da importância de se estabelecer uma unidade entre teoria e prática na formação, às quais estariam dissociadas até então. Há, ainda, a defesa de que na formação inicial deve-se considerar que “a prática em seu sentido amplo seja dominante e absoluta, pois da realidade virão os problemas a serem analisados” (PIMENTA, 1997, p. 40).

No entanto, a despeito das contribuições, das críticas e das propostas de diversos autores que buscavam compreender a realidade educacional, Pimenta (1997) aponta que problemas como a deterioração e/ou a precariedade do sistema de formação docente e as dificuldades de aproximação entre as instituições formadoras e as escolas da rede pública de ensino no processo formativo, por exemplo, contribuíram para que a prática fosse ficando cada vez mais teórica, ou seja, distanciada da realidade. A partir dessas colocações de Pimenta (1997), interpreto que a prática assumiu, nesse momento histórico, um outro sentido que se faz presente ainda hoje no interior dos cursos de formação e que irei chamar de um ‘sentido teórico’ da prática. Atualmente, nas disciplinas pedagógicas que se destinam a focalizar e problematizar a realidade da educação brasileira considerando os problemas práticos do universo escolar e da atuação docente sem, no entanto, se aproximar dos mesmos, penso que esse sentido permanece sendo mobilizado e hibridizado no processo formativo dos futuros docentes.

Segundo Pimenta (1997), a partir da década de 1980, a defesa da importância da unidade entre teoria e prática na formação volta a ter centralidade, e irá influenciar diversas ações formativas e também a elaboração de documentos legais voltados à formação de professores. Nessa perspectiva, o estágio se fortalece como um momento central, mas não o único, de integração entre teoria e prática. Diversos autores passaram a considerar que “a reflexão sobre a prática, sua análise e interpretação constroem a teoria que retorna à prática para esclarecê-la e aperfeiçoá-la” (PIMENTA, 1997, p. 71). A formação do professor passa a ser compreendida como formação-ação, onde os futuros docentes devem adquirir consciência

da realidade e sólida fundamentação teórica que lhes permita interpretá-la e direcioná-la, além de suficiente instrumentalização técnica para nela intervir (PIMENTA, p. 1997).

Nesse ensejo, um ‘sentido de prática social’ é fortalecido e se fundamenta em uma relação dialética entre teoria e prática. Segundo Pimenta (1997), a ‘prática social’ deveria ser o ponto de partida e de desfecho do processo pedagógico nos currículos, trazendo uma dimensão política para a formação docente. Por meio dela o professor, em sua profissão, poderia contribuir para modificar a realidade social, conforme destaquei brevemente na seção anterior deste capítulo. Assim, nem prática, nem teoria poderiam caminhar sozinhas nos cursos de formação, uma vez que a prática não fala por si mesma, exigindo uma relação teórica com ela (PIMENTA, 1997).

Considero ainda que, no âmbito das disciplinas pedagógicas, é possível interpretar outro sentido de prática, que irei chamar de um ‘sentido epistemológico das ciências da educação’. No meu entendimento, esse sentido começa a ser forjado com o fortalecimento da pesquisa educacional e está presente nos cursos de formação quando, nessas disciplinas, os futuros docentes têm a oportunidade de entrar em contato com aspectos teórico-metodológicos relacionados à produção de conhecimentos no campo da Educação.

Quando os estudantes, também por intermédio dessas disciplinas, entram em contato com os conhecimentos práticos advindos da prática profissional e do universo escolar, penso que tanto um ‘sentido profissional’ da prática, que busca articular os conhecimentos teóricos – pedagógicos e específicos – com o fazer docente, quanto um ‘sentido epistemológico da prática’, defendido por autores como Tardif, Lessard e Lehayé (1991) e Gauthier (1998) podem ganhar centralidade. Conforme já comentado anteriormente, o ‘sentido epistemológico da prática’ defendido por esses autores tem sua construção marcada na década de 1990 e permite interpretar a prática como um espaço-tempo de construção de saberes e de conhecimentos genuínos do contexto onde se dá o exercício profissional. Pensando no contexto escolar, tais saberes e conhecimentos são produzidos pelos professores e outros atores que compõem a comunidade da escola, atendendo a objetivos e finalidades específicas e inerentes aos propósitos sociais da educação e do contexto escolar.

No âmbito das disciplinas específicas, é importante considerar que também existem conhecimentos práticos próprios das ciências de referência. Especialmente no caso das Ciências Biológicas, disciplinas específicas como a Zoologia e a Botânica, entre outras, tradicionalmente articulam teoria e prática na formação dos graduandos. No âmbito dessas disciplinas, penso que a prática adota um sentido que venho chamando de ‘sentido epistemológico das ciências de referência’. Apoiando-me em Carvalho & Gil-Perez (1993

apud AYRES, 2005), que chamam a atenção para o fato de que conhecer a matéria a ser ensinada implica também em conhecer aspectos metodológicos, históricos, filosóficos relativos ao conhecimento científico, entendo que esse sentido de prática estaria articulado com a própria epistemologia e com a forma com que se produzem os conhecimentos nessa área específica de conhecimento, o que permitiria a compreensão, entre outros pontos, das metodologias e da própria produção dos conhecimentos que os futuros professores irão ensinar.

Ressalto que os sentidos de teoria e de prática até aqui apresentados não decorrem de uma leitura direta dos documentos oficiais, mas são fruto de estudos e de reflexões teóricas realizadas na tentativa de melhor compreender a multiplicidade de sentidos presente na legislação atual em torno dessas questões. Ao longo do texto que segue, esforço-me por compreender como os sentidos expressos nos documentos se confundem, sendo continuamente recontextualizados, hibridizados e articulados com a idéia das competências, na tentativa de legitimar um ‘novo’ modelo ou paradigma para a formação docente. Assim, estando atenta para a enorme complexidade dessa tarefa, busco compreender as conseqüências dessas recontextualizações por hibridismo para a construção dos currículos da formação inicial de professores em Ciências Biológicas no país.

Quanto à ‘dimensão prática’, interpreto que ela pode ser compreendida como um princípio organizador dos currículos da formação de professores. No meu entendimento, sua valorização nas propostas oficiais atuais aparece na intenção de superar o modelo da ‘racionalidade técnica’ que, historicamente, secundarizou essa dimensão em detrimento da valorização da dimensão teórica, que incluía os conhecimentos científicos e técnicos. Assim, percebo que a dimensão prática pode ser interpretada como um ‘pano de fundo’ e, nesse sentido, estaria diluída ao longo de todo o processo formativo, por intermédio da materialização e da valorização de práticas diversas no interior das disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação.

A Resolução CNE/CP 1/2002 destaca que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”⁹². O documento aponta, ainda, que “a prática deverá estar presente desde o início do

⁹² BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 12, § 1. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

curso e permear toda a formação do professor”⁹³. Por não explicitar que prática é essa que deve estar presente desde o início do curso e também pela polissemia em torno da concepção de prática que apontei nos parágrafos anteriores, esses trechos da Resolução permitem leituras heterogêneas, subversões e ações diversas no contexto da prática, onde as propostas curriculares oficiais são materializadas e recontextualizadas e onde as políticas de currículo são continuamente produzidas, como veremos nos Capítulos III e IV desse trabalho.

Quando a resolução CNE/CP 1/2002 defende que “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”⁹⁴, interpreto, a partir de minhas análises, que o documento está abordando essa ‘dimensão prática’ como um princípio que deve organizar todo o currículo da formação. No entanto, penso que, ao defender esse princípio como um elemento de inovação, que busca diferenciar a proposta atual do que vem sendo realizado na formação de professores pautada na ‘racionalidade técnica’, o documento deixa de reconhecer, explicitamente, as articulações entre teoria e prática que vêm sendo estabelecidas, historicamente, nos cursos de formação de professores do país.

Entendo que, no âmbito de algumas disciplinas específicas da formação de professores em Ciências Biológicas, por exemplo, há, tradicionalmente, uma teoria sendo articulada a uma prática que, conforme expus acima, assume o que chamei de um ‘sentido epistemológico das ciências de referência’. Além disso, penso ser necessário problematizar que nem sempre as disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação – como a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia da Educação, entre outras – têm a dimensão prática contemplada. Muitas vezes, essas disciplinas assumem um caráter, sobretudo, teórico, focalizando ou reflexões teóricas ou um ‘sentido epistemológico das ciências da educação’, ou mesmo um ‘sentido teórico’ da prática, os quais abordei anteriormente. Portanto, a partir das novas diretrizes para a formação docente, a incorporação da prática no âmbito dessas disciplinas também poderia ser caracterizada como um elemento de inovação.

No Art. 13º da mesma resolução, que discorre sobre o tempo e o espaço curricular específico, onde a coordenação da ‘dimensão prática’ transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, em uma perspectiva interdisciplinar,

⁹³ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 12, § 2. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹⁴ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 12, § 3. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

fica determinado 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”⁹⁵. Assim, em um primeiro momento, é possível interpretar a seguinte ambivalência em torno da idéia de ‘dimensão prática’ presente no documento: ao mesmo tempo em que essa dimensão é defendida como um princípio que deve organizar todo o currículo da formação, no Art. 13º da Resolução há a proposta de um tempo e de um espaço curricular específico responsável por sua coordenação.

Além disso, ainda que a Resolução não explicita que diferentes práticas merecem ser articuladas em uma perspectiva interdisciplinar, é interessante pensar que, no trecho destacado no parágrafo anterior, a prática defendida muito se aproxima do que vem sendo tradicionalmente realizado no estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, interpreto uma hibridização entre o ‘velho’ e o ‘novo’, onde as opções possíveis estão na fronteira em que é preciso negociar (MACEDO, 2006a). Ao mesmo tempo em que os documentos oficiais defendem a prática como um elemento de inovação que deve estar presente nas diversas disciplinas que configuram a grade curricular dos cursos de formação, ao buscar defini-la, a Resolução parece recorrer a um espaço-tempo que, tradicionalmente, vem sendo responsabilizado por dar conta da prática na formação dos professores.

No meu entendimento, é no estágio curricular supervisionado que a prática vem sendo prioritariamente 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”⁹⁶. Nesse sentido, interpreto que estariam sendo hibridizados o ‘sentido profissional’, o ‘sentido epistemológico da prática’ e o ‘sentido técnico’ da prática, comentados anteriormente. Refletindo sobre o ‘sentido profissional’ que a prática pode assumir, a Resolução CNE/CP 1/2002 aponta explicitamente 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 casos⁹⁷ (grifo meu).

⁹⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 13, § 1. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹⁶ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 13, § 1. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹⁷ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 13, § 2.

Já no Parecer CNE/CP 28/2001, ao destacar que “a relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras no seu acontecer na formação docente”⁹⁸ e problematizando a concepção de prática que subjaz suas intenções, entendo que o documento reforça um ‘sentido epistemológico da prática’ quando defende que:

a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca *fazer algo, produzir alguma coisa* e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação⁹⁹ (grifos meus).

Buscando prosseguir na minha compreensão acerca do ‘novo’ paradigma para a formação de professores, dialogo com Andrade *et al.* (2004). Segundo esses autores, as novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior podem ser interpretadas como um ‘novo’ modelo de formação inicial docente, marcado pela valorização da ‘dimensão prática’. Este modelo, também chamado por Andrade *et al.* (2004) de modelo da ‘racionalidade prática’, teria como um de seus objetivos centrais a diluição da dicotomia teoria/prática, caracterizada historicamente pelo modelo da ‘racionalidade técnica’, mencionado anteriormente (ANDRADE *et al.*, 2004).

Nesse sentido, esses autores explicam que, a partir da Resolução CNE/CP 2/2002¹⁰⁰, a carga horária destinada à ‘dimensão prática’ acaba por ocupar mais de um terço das 2.800 horas destinadas à formação de professores. Afinal, na Resolução CNE/CP 2/2002, o total das 2.800 horas destinadas à formação de professores inclui: 400 horas destinadas à prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, a partir do início da segunda metade do curso; 1800 horas

Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 9). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

⁹⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 9). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰⁰ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

destinadas a aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais¹⁰¹.

A partir dessa determinação legal, em minhas análises interpreto que, ao mesmo tempo em que os documentos defendem a ‘dimensão prática’ como um princípio organizador dos currículos que deve permear toda a formação, ao organizar a carga horária desses currículos, a prática tem sua realização garantida, explicitamente, em tempos e espaços específicos. Entendo que a garantia desses espaços e tempos se dá tanto nas 400 horas destinadas à prática como componente curricular, a qual aparece como um elemento de inovação e que permeia todo o currículo, quanto nas 400 horas destinadas ao estágio curricular supervisionado, o qual, historicamente, se realiza de forma articulada com as atividades da Prática de Ensino e mantém tradições com a história dos cursos de formação docente no país, sendo realizado a partir da segunda metade do curso. Além disso, as 200 horas destinadas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais – como a participação em Congressos e Seminários, bem como em atividades de monitoria – também podem ser interpretadas como tempos de garantia da realização da prática.

No que concerne o primeiro momento supramencionado, entendo que a prática como componente curricular aparece nos documentos como uma proposta de superar uma abordagem ‘conteudista’¹⁰² que vem marcando as licenciaturas no país. Tal percepção fica evidenciada quando o Parecer CNE/CP 9/2001 aponta que:

nos cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é freqüente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio.¹⁰³

Nesse sentido, interpreto que, ao defender que “é preciso indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará no

¹⁰¹ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Art. 1. Incisos I, II, III e IV. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰² Em relação a essa abordagem ‘conteudista’, o Parecer CNE/CP 9/2001 faz um contraponto entre pedagogismo e conteudismo e explica que “nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – *pedagogismo*, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – *conteudismo*, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica” (p. 21).

¹⁰³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 21). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

segundo segmento do ensino fundamental e no ensino médio”¹⁰⁴, o documento reforça um ‘sentido profissional’ da prática que busca articular os conhecimentos aprendidos na formação inicial com o fazer docente e com o universo escolar. Tal ‘sentido profissional’ da prática pode ser evidenciado, ainda, quando o Parecer CNE/CP 9/2001 defende que:

é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.¹⁰⁵

Entendo que nos currículos das licenciaturas, especialmente em Ciências Biológicas, nas 1.800 horas destinadas a aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, além das disciplinas pedagógicas que abordam questões relacionadas às Ciências da Educação, estão as disciplinas específicas que são responsáveis, entre outros pontos, pelo aprofundamento dos conteúdos da Biologia, mas também pela abordagem de um ‘sentido epistemológico das ciências de referência’ da prática, que mencionei anteriormente. Tradicionalmente, essas disciplinas não se destinam a problematizar o universo de atuação docente ou buscam articular seus conteúdos com os conteúdos trabalhados na Educação Básica. Assim, interpreto, a partir de minhas análises, que as 400 horas de prática como componente curricular aparecem nos documentos oficiais como um elemento de inovação que tentaria dar conta dessa articulação entre os conteúdos específicos e o que se ensina no universo escolar, entre outros pontos.

Ainda a partir da análise dos documentos, entendo que essas 400 horas são destinadas a ampliar as dimensões da atuação profissional no processo formativo para além da preparação para a regência de classe, incluindo discussões sobre temáticas mais propriamente relacionadas ao sistema educacional e à atuação dos professores¹⁰⁶. Nessa direção, percebo novamente que a prática como componente curricular busca focalizar um ‘sentido profissional’, que pode ser evidenciado no seguinte trecho do Parecer CNE/CP 9/2001:

¹⁰⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 4). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 21). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

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.¹⁰⁷

Além disso, ao se contrapor a uma concepção restrita de prática, o mesmo Parecer explica que “a idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria”¹⁰⁸. Ainda que o documento não explicita o que está chamando de prática, entendo que nesse trecho há também um reforço do ‘sentido profissional’ da prática, o qual pode ser evidenciado quando, em seguida, o Parecer defende que:

é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado.¹⁰⁹

No que se refere ao estágio curricular supervisionado de ensino, o qual compõe outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica dos cursos de formação de professores, a Resolução CNE/CP 1/2002 determina que:

o estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.¹¹⁰

Conforme já defendi em outros momentos deste capítulo, penso que esse espaço-tempo curricular pode ser caracterizado como um elemento de tradição presente na legislação atual. Entendo que, no âmbito desse componente curricular, diversos sentidos de prática –

¹⁰⁷ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 23). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 23). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁰⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 23). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹⁰ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 13, §3. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

‘técnico’, ‘profissional’ e ‘epistemológico da prática’ – são mobilizados e hibridizados. Historicamente, esse é o momento da formação dos professores que se destina a trabalhar e articular a prática com a teoria. Na década de 1930 e nas décadas subsequentes que marcaram a consolidação da formação de professores pautada no modelo da ‘racionalidade técnica’, o estágio se realizava no último ano da formação e a prática assumia, sobretudo, um ‘sentido técnico’. Segundo Monteiro (2001, p. 131), nesse modelo, a formação “tinha por objetivo principal dotar os futuros profissionais do instrumental técnico necessário para *aplicar* na prática, nos momentos oportunos” (grifo meu). Assim, o desenvolvimento do estágio realizado em escolas tinha por objetivo:

aprender a ensinar através da observação da ‘prática de ensino’ bem sucedida de professores competentes e pela realização de atividades docentes onde o professor em formação realizava a ‘prática de ensino’, ou seja, deveria demonstrar saber aplicar, da melhor forma possível, as diretrizes aprendidas anteriormente, reproduzindo de alguma forma, os modelos de aulas de professores bem sucedidos observados até então. A ‘prática’ era para ser observada e reproduzida da melhor maneira possível (MONTEIRO, 2001, p. 131).

Compreendo que já nessa época, no âmbito do estágio curricular supervisionado, o ‘sentido técnico’ da prática se hibridizava com um ‘sentido profissional’ pois, ao mesmo tempo em que a técnica era supervalorizada, os futuros professores, realizando o estágio em escolas, tinham a oportunidade de relacionar as teorias aprendidas até então – sejam os conhecimentos científicos de referência, sejam os conhecimentos educacionais – com a prática profissional dos docentes e com as peculiaridades do universo escolar, ainda que essa relação não fosse explicitamente problematizada ou colocada em questão.

Atualmente, esses sentidos de prática vêm sendo recontextualizados e hibridizados nos documentos atuais voltados à reforma dos cursos de formação de professores. A construção híbrida desses sentidos, mais uma vez confere um caráter ambivalente aos mesmos, permitindo leituras heterogêneas, subversões e ações diversas nos diversos contextos onde as políticas curriculares são produzidas. Percebo que ainda que os documentos defendam a superação da formação docente pautada na ‘racionalidade técnica’, um ‘sentido técnico’ da prática que marcou esse modelo pode ser evidenciado. Entretanto, no meu entendimento e a partir de minhas análises, tal perspectiva técnica vem sendo ressignificada e recontextualizada, uma vez que não mais se prende à aplicação de teorias cientificamente fundamentadas, mas sim, às competências que os licenciandos devem aprender ao longo de sua formação na universidade.

Minha compreensão fica evidenciada quando, no Parecer CNE/CP 28/2001, um dos

objetivos apontados para o estágio curricular supervisionado é “verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência”¹¹¹. Ou seja, percebo que o estágio supervisionado é compreendido como um momento de testar as competências, que são aprendidas em outro contexto – a universidade –, por um determinado período. Desse modo, a universidade não deixa de ser um espaço onde se aprende os conhecimentos – ainda que esses assumam um significado distinto de outros momentos históricos, já que, atualmente, estão sendo atrelados às competências¹¹² – e a escola um local onde se aplica o que se aprendeu em outro contexto. Continua, portanto, ainda que com ressignificações, sendo valorizada a importância da ‘dimensão técnica’ – que pode ser entendida como um elemento de tradição na formação de professores – da formação e do trabalho docente.

No entanto, conforme defendi anteriormente, o ‘sentido técnico’ da prática, além de recontextualizado, vem sendo hibridizado com outros sentidos. O Parecer CNE/CP 28/2001 aponta como alguns dos principais objetivos desse componente curricular, oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é, diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino¹¹³. Nesse sentido, percebo que os documentos sustentam um dos aspectos que venho considerando centrais na configuração de um ‘novo’ paradigma para a formação docente, qual seja, uma maior aproximação das instituições formadoras e os sistemas públicos da Educação Básica. Nessa direção, evidencio que o Parecer CNE/CP 9/2001 defende a necessidade de um espaço institucional que assegure um tempo de planejamento entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola de Educação

¹¹¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 10). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹² No Parecer CNE/CP 9/2001, pode ser evidenciada a relação que o documento defende e estabelece entre conhecimento e competências nos seguintes trechos: “O processo de construção de conhecimento desenvolve-se no convívio humano, na interação entre o indivíduo e a cultura na qual vive, na e com a qual se forma e para a qual se forma. Por isso, fala-se em constituição de competências, na medida em que o indivíduo se apropria de elementos com significação na cultura” (p.31); “a constituição das competências é requerimento à própria construção de conhecimentos, o que implica, primeiramente, superar a falsa dicotomia que poderia opor conhecimentos e competências. Não há real construção de conhecimentos sem que resulte, do mesmo movimento, a construção de competências” (p. 32); “na relação entre competências e conhecimentos, há que considerar ainda que a constituição da maioria das competências objetivadas na educação básica atravessa as tradicionais fronteiras disciplinares, segundo as quais se organiza a maioria das escolas, e exige um trabalho integrado entre professores das diferentes disciplinas ou áreas afins” (p. 32).

¹¹³ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Básica que receberá os estagiários¹¹⁴.

Percebo, ainda, a partir de minhas análises, que ao defender uma maior aproximação com as escolas da Educação Básica no processo formativo dos futuros docentes, os documentos ressaltam tanto um ‘sentido profissional’ quanto um ‘sentido epistemológico da prática’, que podem ser evidenciados quando o Parecer defende a necessidade do conhecimento do real em situação de trabalho. O ‘sentido profissional’, que permite a articulação entre o que se aprende na universidade e as questões próprias do fazer docente e do universo escolar, e o ‘sentido epistemológico da prática’, que permite o reconhecimento da escola e do trabalho docente como produtores de saberes próprios e específicos, podem ser evidenciados, também, quando o Parecer CNE/CP 28/2001 defende que o estágio curricular supervisionado:

é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares.¹¹⁵

No trecho a seguir, do mesmo Parecer, evidencio, ainda, a hibridização entre os sentidos supramencionados e o ‘sentido técnico’:

O estágio curricular supervisionado é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, de outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar *testando suas competências* por um determinado período¹¹⁶ (grifo meu).

Ainda em relação ao estágio curricular supervisionado, o qual historicamente vem sendo articulado com as atividades da Prática de Ensino, as propostas oficiais propõem alterações de carga horária que precisam ser refletidas e problematizadas. Propostas inicialmente pela LDB 9.394/96, essas alterações determinavam que a carga horária para o

¹¹⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 10). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹⁶ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 10). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

estágio supervisionado passaria para um total de trezentas horas¹¹⁷. Já o relatório que acompanha o Parecer CNE/CP 28/2001 instituiu uma nova demanda sobre a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, afirmando que “(...) torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas”¹¹⁸. Justificando a necessidade de tal acréscimo, o Parecer aponta que:

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescer mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso. As trezentas horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade.¹¹⁹

Penso que a justificativa para o aumento da carga horária apontado acima é pouco precisa e esclarecedora, e permite os seguintes questionamentos: Qual é o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas? Quais são as possibilidades ampliadas com esse aumento de carga horária? As formas de prática no âmbito desse componente curricular específico podem ser escolhidas livremente pelos diversos cursos de licenciatura? Tais questões refletem uma ambigüidade presente no documento, a qual irá permitir diversas leituras nos contextos onde será materializada essa exigência legal.

Assim, ao mesmo tempo em que o aumento de carga horária para o estágio supervisionado pode ser interpretado como um ganho para a formação docente, já que potencialmente estaria favorecendo uma maior aproximação da universidade com a escola (FERREIRA *et al.*, 2003a), Vilela (2003, p. 3) nos aponta que o simples aumento legal da carga horária, aliado a uma falta de estrutura nos cursos que permita o cumprimento da carga horária integral em instituições escolares, pode reforçar uma tendência de afastamento dos licenciandos do universo escolar, ficando a prática de ensino muito centrada na pesquisa sobre a escola e nas atividades realizadas em espaços extra-escolares.

Na intenção de caminhar para a finalização desta seção, dialogo com autores como Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005), os quais vêm refletindo sobre a formação de

¹¹⁷ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 65. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

¹¹⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 10). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹¹⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 10). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

professores em Ciências Biológicas no país. Esses autores, buscando problematizar quais são os discursos que subsidiam a idéia de ‘dimensão prática’ defendida nos documentos atuais, entendem que essa vem sendo associada ao conceito de competências. Andrade *et al.* (2004) defendem, a partir da análise de documentos oficiais¹²⁰, que a tentativa de reverter a lógica da ‘racionalidade técnica’ visa à substituição deste modelo por um outro, fortemente ancorado na ‘dimensão prática’ da formação, a qual, ainda que discursivamente, estaria assumindo um outro significado.

Segundo Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005), as propostas das reformas curriculares para os cursos de graduação e, mais especificamente, para o curso de licenciatura em Ciências Biológicas, expressas nas novas Diretrizes Curriculares, a partir dos anos de 2000, vêm seguindo a mesma direção de reformas mais amplas para a formação de professores. Ou seja, em associação com a supervalorização dessa ‘nova’ concepção da ‘dimensão prática’ na formação deste profissional, esses autores interpretam que as competências parecem ser o fio guia responsável por re-estruturar estes cursos no interior das Universidades.

Nesse sentido, Ayres (2005) defende que as novas diretrizes se fundamentam na conjunção de duas lógicas diferenciadas que, no seu entendimento, compõem um discurso híbrido, na intenção de promover consensos e a hegemonização de um discurso que legitime a mudança. Para Ayres (2005), a primeira lógica ressalta o que denominei de ‘sentido epistemológico da prática’ – já comentado ao longo deste capítulo – e se baseia na idéia da ‘dimensão prática’ subsidiada por referenciais teóricos que identificam na prática docente conhecimentos e saberes advindos da própria prática profissional, os quais não podem ser aprendidos teoricamente e distantes do contexto desta prática (TARDIF, LESSARD & LEHAYE, 1991; NÓVOA, 1995; SCHÖN, 1995; ZEICNHER, 1995; entre outros). Esses saberes seriam de fundamental importância na formação, uma vez que caracterizam a especificidade do trabalho docente e contribuem para um importante movimento de profissionalização do professor¹²¹.

Andrade *et al.* (2004) defendem que, a partir dos diálogos estabelecidos entre os documentos analisados e os referenciais acima apontados, é produzido o modelo formativo pautado na ‘racionalidade prática’, a partir de discussões sobre uma formação docente que reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções

¹²⁰ Neste trabalho os autores utilizam como fonte a legislação produzida no âmbito do Conselho Nacional de Educação, especificamente os Pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

¹²¹ Segundo Ginsburg (*apud* NÓVOA, 1995), “A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia.”.

para problemas da prática que não estão colocados *a priori*. Segundo Ayres (2005), o texto legal incorpora os discursos acadêmicos apontados a fim de lhe dar legitimidade e, nesse sentido, a autora traz em seu texto o seguinte dizer de Selles (2003 *apud* AYRES, 2005, p. 190): “esta estratégia discursiva pode nos fazer ‘prisoneiros’ de nossas idéias, dificultando a problematização dos textos legais e a compreensão de seus significados e de suas implicações”.

Andrade *et al.* (2004, p. 13) apontam uma outra lógica presente nos documentos e esclarecem discursos e propostas que indicam uma “obsessiva preocupação em estabelecer nexos entre a graduação e a profissão do professor, mediante a definição de ‘competências’ e ‘habilidades’ na organização de um modelo formativo capaz de adaptar-se às demandas de perfil profissional inerentes ao mundo do trabalho”.

A contribuição que esses autores vêm trazendo para pensar a formação de professores em Ciências Biológicas no país é de grande relevância. No entanto, uma vez que venho me apoiando em um referencial teórico-metodológico que busca construir olhares e análises que investem mais nas ambivalências e nas subversões e menos nas formas de reprodução produzidas no âmbito das políticas para a formação de professores, penso que algumas problematizações se fazem necessárias. De forma semelhante a Andrade *et al.* (2004) e Dias & Lopes (2003), por exemplo, em minhas análises também percebo a centralidade da idéia de competências na legislação atual, a qual pode ser evidenciada no Parecer CNE/CP 9/2001, quando apresenta as diretrizes para a organização da matriz curricular dos cursos de formação:

a perspectiva de formação profissional apresentada neste documento inverte a lógica que tradicionalmente presidiu a organização curricular: em lugar de partir de uma listagem de disciplinas obrigatórias e respectivas cargas horárias, o paradigma exige tomar como referência inicial o conjunto das competências que se quer que o professor constitua no curso.¹²²

No entanto, conforme busquei evidenciar ao longo desta seção e deste capítulo, penso que essa não é a única idéia presente nos documentos. Como, em minhas análises, procurei interpretar os diversos sentidos sobre a prática presentes nos documentos, os quais foram e continuam sendo recontextualizados e hibridizados, venho defendendo que a multiplicidade de sentidos confere um caráter ambivalente às propostas oficiais, que permitirá leituras

¹²² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 51). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

heterogêneas, deslizamentos de sentidos e ações diversas em variados contextos. Baseando-me em Hall (*apud* LOPES, 2005), ressalto que não estou sendo ‘ingênua’ e compreendo que, mesmo que os deslizamentos de sentidos ocorram, é preciso entender que isso não implica que se possa ler qualquer coisa em qualquer texto. Afinal, esse autor reforça a existência de hierarquias nos sentidos a serem lidos.

Assim, conforme apontei no Capítulo I, não será pelas regras de classificação e de enquadramento que o poder e o controle irão se expressar, ou, pelo menos, não apenas por intermédio delas, mas também pelos hibridismos (LOPES, 2005). Segundo Bhabha (*apud* LOPES, 2005), mesmo que os processos pelos quais os híbridos se configuram acabem por gerar desvios ambivalentes e sentidos imprevisíveis, a formação deste híbrido é característica dos processos de negociação necessários ao exercício da autoridade. Nesse sentido, nos processos de recontextualização por hibridismo certas vozes são legitimadas em detrimento de outras, e compreendo que determinadas idéias podem ser interpretadas como hegemônicas. Entretanto, conforme já defendi anteriormente, em minhas análises venho apostando na ‘linguagem das possibilidades’ (GABRIEL *et al.* 2008, p. 256), buscando compreender a multiplicidade de sentidos e as ambivalências nos documentos como potencializadores de ações diversas e subversões, mais do que como estratégias discursivas que podem nos fazer ‘prisioneiros’ de nossas idéias, como aponta Selles (2003 *apud* AYRES, 2005).

Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005, 2006) defendem, ainda, que como consequência do modelo da ‘racionalidade prática’, a formação universitária, que permite uma formação ampla do professor, enriquecendo teoricamente e resgatando as dimensões críticas e políticas do trabalho docente, estaria correndo o risco de ficar secundarizada em detrimento de uma formação profissionalizante que focaliza, talvez de forma exacerbada, a escola e a atuação profissional ao longo de todo o processo formativo (AYRES, 2005). Entendo que tal defesa se baseia, por exemplo, em uma preocupação expressa nos documentos de que a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação, e que aponta a resolução de situações-problemas como um das estratégias que devem ser privilegiadas nos cursos de formação¹²³.

Penso que tais metodologias são positivas para formar o professor, mas concordo com Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005) quando defendem que não dão conta de todas as esferas que permeiam o seu trabalho. Esses autores apontam que, se priorizadas de forma excessiva,

¹²³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 41). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

essas metodologias podem limitar reflexões mais amplas referentes tanto a um contexto *macro* no qual a educação se insere, quanto ao próprio contexto onde se produzem os saberes de referência das áreas específicas que subsidiam, em certa medida, o trabalho dos professores nas escolas. Penso que tais apontamentos são importantes e merecem atenção e reflexões, mas entendo também que o caráter flexível dos documentos permite que outras ações e metodologias sejam desenvolvidas no contexto da prática onde as políticas são continuamente produzidas.

Na mesma direção das problematizações colocadas por Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005), Dias & Lopes (2003) sugerem, ainda, que as competências surgem no currículo da formação de professores para instituir uma nova organização curricular, na qual o ‘como’ desenvolver o ensino pretende ser a questão central. Essas autoras indicam que “no currículo por competências os saberes disciplinares passam a ser situados no conjunto do conhecimento escolar, mudando, no discurso curricular, o lugar que a disciplina ocupa e o uso que dela é feito, ou finalidade que lhe é atribuída” (DIAS & LOPES, 2003, p.1166). Além disso, as autoras analisam que as competências não possuem conteúdo próprio e irão articular distintos conteúdos disciplinares, conforme as exigências das situações concretas.

Concordo com Dias & Lopes (2003) quando, a partir de minhas análises, percebo que na Resolução CNE/CP 1/2002, os conteúdos da formação funcionam como meio e suporte para a constituição das competências¹²⁴. No que concerne à concepção, o desenvolvimento e a abrangência dos cursos de formação, esse mesmo documento defende que é necessário considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional e adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação¹²⁵. Nesse sentido, Andrade *et al.* (2004), Ayres (2005) e Dias & Lopes (2003) entendem que as ambivalências da idéia acerca da ‘dimensão prática’, em articulação com a idéia das competências, estariam permitindo o esvaziamento da formação intelectual e política do professor e a permanência de uma perspectiva técnica do trabalho deste profissional.

Penso ser de extrema relevância as colocações de Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005) para pensar os modelos que estão em disputa nos documentos oficiais e também no

¹²⁴ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 3. Inciso II. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹²⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 4. Incisos I e II. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

interior dos cursos de formação de professores. No entanto, penso ser necessário também problematizar as idéias desses autores uma vez que, ao meu entender, vêm desenhando um olhar um pouco dicotômico acerca das relações entre os modelos da ‘racionalidade técnica’ e da ‘racionalidade prática’. Para além de um olhar dicotômico, penso ser mais frutífero estarmos atentos às hibridizações existentes entre os distintos modelos e aos elementos de tradição e de inovação que convivem nas propostas.

Conforme venho defendendo, a partir de minhas análises, percebo que a construção dos discursos e dos textos oficiais é marcada por processos de recontextualização por hibridismo e por ambivalências e tensões a eles relacionadas. Portanto, ainda que certas vozes tenham maior expressão, legitimando discursos que permitem uma interpretação de que a superação da dicotomia teoria/prática está longe de ser alcançada e de que predomina uma concepção técnica do trabalho docente, os documentos apontam, também, alguns avanços em relação ao que vinha sendo feito nos cursos de formação de professores no país. Como exemplos, destaco a incorporação de outros sentidos de prática, como o ‘profissional’ e o ‘epistemológico da prática’, e também a proposta de ampliação do espaço-tempo destinado à prática nas grades curriculares desses cursos.

Assim como Dias & Lopes (2003), Andrade *et al.* (2004) e Ayres (2005), reconheço a presença de discursos que podem ser considerados hegemônicos nas propostas oficiais, como a defesa de um currículo por competências, de uma formação profissional dos docentes e de uma valorização da ‘dimensão prática’ no processo formativo, por exemplo. No entanto, me afino com as análises desenvolvidas por Gabriel *et al.* (2008) ao focalizar as ambivalências e as ambigüidades que marcam os discursos, sentidos e significados que circulam no contexto de produção dos documentos oficiais, interpretando que permitem zonas de escape e espaços-tempos para ações contra-hegemônicas no contexto da prática.

Por meio da recontextualização e da hibridização dos diversos sentidos de prática expressos nas propostas oficiais e também dos sentidos que circulam no contexto acadêmico, distintas ações e vozes vão sendo legitimadas, contribuindo para a construção de distintos desenhos curriculares. Desse modo, compreendo que, no interior dos cursos de formação dos professores, em nível superior, não se realiza apenas o modelo da ‘racionalidade técnica’ ou, então, o da ‘racionalidade prática’, mas que os dois se hibridizam a partir e antes mesmo das novas Diretrizes Curriculares. O desenho desse outro modelo, o qual, ao meu entender, não vale a pena nomear, não é homogêneo e vai depender dos contextos e das características sócio-históricas de cada instituição.

Nessa direção, no capítulo seguinte, interpreto os diálogos estabelecidos entre distintos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas do Estado do Rio de Janeiro e as propostas oficiais atuais que focalizam a formação docente. Evidencio os sentidos de prática mobilizados por meio desse diálogo e também os sentidos construídos no processo de produção das políticas curriculares no contexto da prática. Assim, me mantenho atenta às ambivalências e aos processos de recontextualização por hibridismo inerentes a essa produção, buscando captar as leituras heterogêneas dos documentos oficiais, bem como as ações diversas que acontecem hoje no interior dos cursos por mim investigados.

CAPÍTULO III

A produção de políticas curriculares no contexto da prática dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas

Neste capítulo tenho como objetivo compreender de que formas se dá a produção de políticas curriculares para a formação de professores no contexto da prática (BALL & BOWE, 1992) de cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, em três Universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro. Busco interpretar como se dão as negociações e a produção de sentidos e significados em torno dos sentidos de prática e da própria formação docente, em articulação com os outros contextos propostos por Ball & Bowe (1992), isto é, o contexto de influência e, mais especificamente, o contexto de produção.

Para interpretar esses complexos processos, selecionei três cursos de formação distintos, quais sejam: o curso de Ciências Biológicas, habilitação Licenciatura, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o curso de Ciências Biológicas, habilitação Licenciatura, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ); e o curso de Ciências Biológicas, habilitação Licenciatura, da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Apesar de não adotar um enfoque sócio-histórico em meu estudo, baseio-me em Goodson (1995, 1997) e em Ferreira (2005a) para justificar a seleção desses cursos. Amparada por esses autores, compreendo que as distintas histórias sociais das instituições compõem mais um elemento que pode influenciar as apropriações e recontextualizações das propostas oficiais e os processos de negociação de sentidos e de significados próprios da produção curricular. Além disso, tendo como um dos focos de minha pesquisa a disciplina Prática de Ensino, justifico minha escolha por investigar três instituições distintas, uma vez que no interior dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas existe um número muito reduzido de professores responsáveis pela mesma.

Busco compreender os diálogos que se estabelecem, atualmente, entre esses cursos e as 'novas' Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, materiais curriculares produtores de políticas que foram tomados como fontes de estudo no Capítulo II. Focalizo, especialmente, os depoimentos de três professoras de Prática de Ensino que se encontram inseridas nas instituições por mim investigadas. Justifico minha opção por entender que essas professoras não trabalham e não constroem discursos, sentidos e significados de forma isolada, mas em diálogo com os outros contextos de elaboração das políticas e também com outras instâncias e sujeitos no contexto da prática. Além disso,

considero que as três professoras, responsáveis pela Prática de Ensino, estão comprometidas com a temática que venho estudando – os sentidos de prática mobilizados na produção de políticas de currículo –, uma vez que, historicamente, vêm se ocupando de um componente curricular com explícito e reconhecido caráter prático.

Reforço minha compreensão de que as visões acerca da formação docente não são homogêneas dentro das universidades e que, portanto, as vozes por mim escutadas não representam um pensamento hegemônico. No entanto, uma vez que a elaboração das políticas se dá por meio da articulação e da circulação de discursos e textos produzidos por diversos sujeitos e em distintos contextos (BALL & BOWE, 1992), penso que, por meio da análise das transcrições dos depoimentos das professoras de Prática de Ensino, é possível captar essas articulações, bem como as negociações que contribuem para a construção dos discursos em torno da formação inicial de professores, no interior dos diferentes cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas.

O presente capítulo encontra-se dividido em quatro seções. Na primeira seção, busco apresentar os distintos contextos institucionais por mim investigados, ressaltando aspectos como a origem, a natureza e a construção sócio-histórica dos mesmos, bem como as concepções em torno da formação docente que os subjazem. Na segunda seção, apresento os sujeitos da presente pesquisa. Na terceira seção, interpreto os diálogos estabelecidos entre os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e a legislação, buscando evidenciar as negociações e recontextualizações dos discursos oficiais, bem como os sentidos de prática mobilizados nesse contexto. Por fim, na quarta seção, investigo de que formas os cursos vêm lidando com a demanda legal de inserção de 400 horas de prática como componente curricular e que sentidos de prática estão sendo mobilizados nesse espaço-tempo curricular específico.

III. 1. Breve histórico das instituições

A escolha das instituições formadoras supramencionadas diz respeito às histórias institucionais e formativas diferenciadas nesses espaços: a UFRJ, por ser a universidade e o curso mais antigo no Estado, originário do modelo conhecido como 3 + 1; a FFP/UERJ, por ter um curso originado de uma licenciatura curta que foi plenificado; e a UFF, por possuir um curso recente que já se percebe como atualizado frente aos debates que informam a legislação atual.

Cada uma das universidades selecionadas possui uma história particular, bem como desenhos e modelos curriculares próprios para a formação de professores em Ciências

Biológicas. Entendo que esses modelos se relacionam à própria origem, natureza e construção sócio-histórica das referidas instituições e expressam distintas concepções acerca da formação docente. Baseando-me em Ferreira (2005a), reconheço que essas características são importantes tanto nos processos de materialização e de produção de políticas quanto nos mecanismos de mudanças curriculares expressos nos currículos dos cursos. Como o foco da presente pesquisa não se constitui em uma investigação minuciosa acerca das referidas histórias institucionais, me atenho em caracterizar de forma breve cada uma delas, ressaltando suas particularidades. Entendo que, mesmo sem voltar centralmente o meu foco para essa questão, trago elementos que me auxiliam na compreensão dos processos produtores de políticas de currículo e, em especial, dos sentidos de prática nas três instituições.

As raízes da origem dos cursos de Licenciatura Plena, nas mais variadas áreas, oferecidos pela **Universidade Federal do Rio de Janeiro** estão fincadas no cenário brasileiro da década de 1930, quando se iniciou no país a escolarização, em nível secundário, de forma sistematizada, para atender aos anseios de modernização da sociedade¹²⁶. De acordo com Ayres (2006, p. 24),

No âmbito do processo de modernização, e também na consolidação do Estado Nacional, vários instrumentos foram criados a fim de também consolidar um sistema de ensino nacional: o Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação, a reestruturação do ensino secundário e comercial, o estabelecimento do Estatuto das Universidades Brasileiras e a reestruturação da Universidade do Rio de Janeiro.

No contexto de um sistema escolar em expansão, que demandou a ampliação do quantitativo e do qualitativo docente, “um novo profissional – o professor secundário – [começou] a ser forjado, imbuído do espírito modernizador do período e com domínio da alta cultura” (AYRES, 2006 p. 24). Assim, no final da década de 1930, se deu a implantação, ainda que tímida, da formação, em nível superior, do professor secundário especialista em uma disciplina. Tal formação se iniciou em um cenário também de organização do próprio ensino superior no país, especialmente na consolidação das universidades brasileiras, como a Universidade do Brasil (UB), por exemplo. Essa consolidação foi marcada, sobretudo, pelo estabelecimento do supramencionado Estatuto das Universidades Brasileiras¹²⁷.

No bojo das discussões e ações que fomentaram a criação dos cursos de formação de professores para atuar no ensino secundário, em Instituições de Ensino Superior, mais precisamente nas Universidades, esteve a criação, em 1939, da Faculdade Nacional de

¹²⁶ Para um aprofundamento acerca deste cenário, ver Ayres (2006) e Andrade, Ayres & Selles (2004a).

¹²⁷ Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 (FÁVERO, 2000b *apud* AYRES, 2006).

Filosofia (FNFi) da então Universidade do Brasil (UB). Essa criação seguia o Estatuto das Universidades Brasileiras e iria inspirar o modelo de formação de professores que deveria ser materializado em outras instituições de ensino superior espalhadas pelo território nacional. É nessa Faculdade que podemos encontrar a origem do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da UFRJ¹²⁸.

A Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil iria consolidar o modelo de formação de professores conhecido como ‘3 + 1’ e tinha como atribuição tanto a formação específica quanto a formação profissional¹²⁹. Segundo Ayres (2006, p.51):

A estrutura da FNFi foi montada a partir de quatro Seções e 11 cursos: Seção de Filosofia (cursos de Filosofia); Seção de letras (cursos de Letras Clássicas, Letras Neolatinas e Letras Anglo-Americanas); Seção de Ciências (cursos de Matemática, Química, Física, História Natural, História e Geografia e Ciências Sociais); Seção de Pedagogia (curso de Pedagogia) e, por último, a Seção Especial de Didática (curso de Didática).

Nessa estrutura, o professor seria formado cursando três anos em uma das seções acima mencionadas – com a exceção da Seção Especial de Didática – obtendo, assim, o diploma de bacharel. Com mais um ano no curso de Didática, obtinha-se o diploma de licenciado. Desse modo, a concepção que sustentava a formação de professores no interior desta universidade se baseava em um conhecimento científico, humanístico ou artístico, idêntico ao do bacharel, sobre o qual se adicionava uma determinada formação pedagógica. Assim, ia sendo forjado o modelo da ‘racionalidade técnica’, comentado anteriormente em outros capítulos, o qual supervalorizava a dimensão teórica em detrimento da dimensão prática, no processo formativo dos professores.

Apenas nos anos de 1960, sobretudo a partir da reforma universitária de 1968¹³⁰, quando a FNFi foi desmembrada, se iniciou o desenho da estrutura e da organização que podemos encontrar ainda hoje nos cursos de Licenciatura Plena da UFRJ. Daí, então:

a formação inicial no conhecimento específico passa a ocorrer em um dos institutos específicos, e posteriormente, os candidatos ao título de licenciado, convergem para a Faculdade de Educação e para o Colégio de Aplicação onde ocorre a formação pedagógica e prática, respectivamente.

¹²⁸ A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) foi criada no dia sete de setembro de 1920, com o nome de Universidade do Rio de Janeiro. Reorganizada em 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil, tem a atual denominação desde 1965. Conteúdo retirado do sítio: <http://www.ufrj.br>

¹²⁹ Ayres (2006) aponta que o modelo ‘3+1’ teria sido idealizado em um primeiro momento, pela Universidade de São Paulo (USP). A autora ressalta ainda que, ao contrário do que aconteceu na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, que tinha, inicialmente, como missão primordial a formação de uma elite intelectual e política no Estado de São Paulo e secundarizava a formação profissional, a Universidade do Brasil atribuía à FNFi tanto a formação específica quanto a formação profissional. Para um maior aprofundamento, ver Ayres (2006).

¹³⁰ Lei N° 5.540, de 28 de novembro de 1968 (*apud* AYRES, 2006).

Com alguma variação no tempo de permanência em um e no outro espaço mantêm-se a mesma concepção, do modelo 3 + 1, sendo, agora, mais aguçada pela separação entre a formação específica e a formação pedagógica, uma vez que a possibilidades de diálogo entre estes dois campos se vê severamente diminuída pela separação de seus *loci* (AYRES, 2006, p. 57).

Ao mesmo tempo em que podemos encontrar hoje, na UFRJ, continuidades com essa tradição no que se refere à estruturação e à organização dos cursos de formação de professores, é necessário estarmos atentos para a incorporação de inovações tanto no que diz respeito à concepção de formação docente que balisa esses cursos quanto nas aproximações existentes entre os institutos específicos e a Faculdade de Educação, ainda que seus *loci* continuem separados. Assim, mais uma vez, venho defender um olhar que busque superar as dicotomias na intenção de compreender como esses elementos – de tradição e de inovação – se hibridizam, ressignificando o modelo tradicional de formação de professores pautado na ‘racionalidade técnica’ no interior desta instituição, antes mesmo de realizar a reforma proposta pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Evidentemente não poderei realizar a tarefa de compreender como as tensões e hibridizações entre o velho e o novo se dão no interior de todos os cursos de formação docente da UFRJ. Assim, mais adiante, busco interpretar como essas tensões contribuem para o desenho do currículo do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura, sobretudo, em diálogo com as recentes propostas oficiais que visam a sua reformulação.

Atualmente, o curso diurno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ se insere no curso de Ciências Biológicas – Bacharelado e Licenciatura – e mantém algumas continuidades com as tradições curriculares do modelo ‘3 + 1’ descrito acima. É importante considerar que esse modelo vem sendo reelaborado historicamente. Assim, a organização curricular não mais focaliza os três primeiros anos na formação do bacharel e o último na formação do licenciado. Como podemos observar na grade curricular atual (Anexo I), os dois anos iniciais se destinam ao Ciclo Básico, comum a todas as modalidades do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, Biologia Vegetal, Biologia Marinha, Ecologia, Genética e Ecologia. Nesse momento da formação, é possível perceber, a partir da análise das ementas e programas das disciplinas obrigatórias¹³¹, que essas se fundamentam, principalmente, no aprofundamento dos conhecimentos científicos, específicos da ciência de referência.

O ciclo básico objetiva instrumentalizar o aluno para uma escolha profissional entre as modalidades oferecidas. As disciplinas oferecidas em sua grande maioria possuem uma carga horária dividida entre aulas práticas,

¹³¹ Ementas e programas disponíveis no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas.htm>

teóricas e teórico-práticas, sendo algumas aulas oferecidas no campo. As aulas práticas são oferecidas em laboratórios no Instituto de Biologia, no Instituto de Ciências Biomédicas, Instituto de Química, Instituto de Física, Departamentos de Biofísica, Embriologia e Histologia, do Centro de Ciências da Saúde.¹³²

Após os dois primeiros anos do Ciclo Básico, os estudantes fazem a opção pela modalidade de sua preferência. No caso da opção pela Licenciatura, nos dois anos seguintes podemos observar, também no Anexo I, a presença tanto de disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Instituto de Biologia e outras unidades quanto de disciplinas pedagógicas, essas últimas sob responsabilidade da Faculdade de Educação. Analisando as ementas das disciplinas pedagógicas¹³³, é possível perceber que essas focalizam o aprofundamento nos conhecimentos educacionais e o desenvolvimento da prática profissional docente, o qual se dá, especialmente, na disciplina Prática de Ensino, articulada com o estágio supervisionado de ensino, que se realiza no último ano do curso. Assim, penso que é possível caracterizar esse modelo de formação docente não mais como um modelo '3 + 1', mas como o que poderia ser chamado de um modelo '2 + 2', onde os dois primeiros anos focalizam os conhecimentos científicos e os outros dois mesclam esses com os conhecimentos profissionais.

O curso noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ é mais recente que o diurno e foi criado na década de 1990, em um contexto de criação de cursos noturnos na instituição e na intenção de atender a demandas pela formação de professores, sendo exclusivamente um curso de licenciatura. Assim, desde o início, podemos pensar que os estudantes vivenciam um currículo destinado a formar professores. No entanto, analisando a grade curricular deste curso (Anexo II) e comparando com a grade curricular do curso diurno (Anexo I), é possível perceber que a primeira não materializa diferenças em relação às concepções de formação docente e à própria concepção do curso diurno. Ainda que no curso noturno o Ciclo Básico tenha sua distribuição curricular estendida por no mínimo seis períodos, o quadro de disciplinas obrigatórias tanto deste momento quanto do restante do curso é o mesmo do curso diurno.

A Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP/UERJ) surgiu no cenário brasileiro em 1973, atendendo às exigências da Lei 5.692/71¹³⁴ e oferecendo as chamadas *Licenciaturas de 1º Grau em Letras, Ciências e Estudos*

¹³² Trecho retirado do documento "Estrutura Curricular", disponibilizado no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas/estruturacurricular.htm>

¹³³ Ementas e programas disponíveis no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas.htm>

¹³⁴ BRASIL. Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível no sítio do Senado Federal: www.senado.gov.br

Sociais, também conhecidas como Licenciaturas de Primeiro Ciclo, Licenciaturas Curtas Polivalentes ou apenas Licenciaturas Curtas. Tal gênese buscava responder à urgência pela formação de professores em número e prazos suficientes para atender a expansão da escolarização da época, e também procurava superar as dificuldades dos professores do antigo ensino secundário em atender adequadamente a um novo público que chegava às escolas (AYRES, 2006). Segundo Ayres (2006, p. 34):

O golpe militar de 1964 estabelece um regime autoritário e vai impor um novo ritmo ao processo de desenvolvimento do país, com investimentos pesados na indústria de base, com uma grande necessidade de aumento da força de trabalho com qualificação técnica, o que vai exigir uma ampliação vertiginosa à educação escolar. Assim, o ensino secundário, tradicionalmente restrito às elites e às camadas médias em busca de ascensão social, passa a ser acessado pelos trabalhadores e seus filhos, ao menos até o ginásio.

A partir dessas novas demandas, a Lei 5.692/71 propôs uma alteração nos mecanismos de formação dos professores, exigindo, entre outros pontos, como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º Grau, da 1ª à 8ª séries, a habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada pela licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração.

Desta forma fica instituída a Licenciatura Curta como formação mínima para atuar até a 8ª série do 1º grau e a *tradicional* Licenciatura Plena passa a ser obrigatória apenas para atuar nas três séries do 2º grau. Com as regulamentações que se seguem à Lei, realizadas pelo Conselho Federal de Educação, se torna possível formar professores de três grandes áreas de ensino – Comunicação e Expressão, Ciências e Estudos Sociais - em um mínimo de um ano e meio (AYRES, 2006, p. 35).

Ayres (2006) aponta que em algumas instituições, como é o caso da Faculdade de Formação de Professores (FFP), as tensões entre a formação acadêmica e a formação pedagógica e/ou profissional sempre estiveram presentes no processo de formar os professores. Essas tensões eram fomentadas tanto pelos professores quanto pelos próprios estudantes, em busca de um maior *status* e reconhecimento frente às licenciaturas plenas. Desde o início, portanto, as Licenciaturas Curtas, sofreram duras críticas por parte da comunidade acadêmica, o que culminou na resistência à obrigatoriedade de incorporação desse modelo de formação de professores nas instituições públicas.

Tais críticas, por parte da comunidade acadêmica, giravam em torno do aligeiramento da formação, assim como da lógica fundamentalmente profissional que baseava os cursos, o que culminaria na redução da formação científica e humanística e, conseqüentemente, no

esvaziamento da formação teórica e da formação intelectual dos futuros docentes. Por parte das corporações profissionais, havia uma forte resistência no sentido de evitar a desvalorização econômica e simbólica dos diplomas. E por parte dos estudantes, havia pressões para tornar os cursos plenos, uma vez que buscavam ingressar em um curso de longa duração, de modo a completar sua formação (CUNHA, 1977 *apud* AYRES, 2006).

No contexto desse debate surgiu a Faculdade de Formação de Professores. Ayres (2006, p. 75) explica que “a FFP foi estruturada em 4 departamentos: Educação, Letras, Ciências Exatas e da Natureza e Estudos Sociais, sendo os três últimos responsáveis pelo curso correspondente e o primeiro, responsável por oferecer as disciplinas pedagógicas a todos os cursos”. Inicialmente, esta faculdade, que se localiza em São Gonçalo (Rio de Janeiro), foi criada como uma instituição estadual e não esteve vinculada a uma universidade que lhe desse sustentação. Além disso, tendo como missão uma atividade desprestigiada social e academicamente, durante muito tempo ficou à mercê dos humores dos políticos estaduais (AYRES, 2006). Segundo Ayres (2006, p. 76), “isto fez com que mudasse de mantenedora várias vezes, sendo incorporada à UERJ em dois momentos e desincorporada logo em seguida, enfrentando crises e lutando pela continuidade de sua existência”. Somente em 1987, a FFP foi definitivamente encampada pela UERJ.

Em seu estudo sobre a FFP, Ayres (2006, p. 75) aponta que “a proposta de participar da criação de uma faculdade destinada à formação de professores foi vista com entusiasmo por um conjunto de jovens professores que se preocupavam com a formação para o magistério”. Além disso, a autora ressalta que no processo de contratação de professores, houve a preocupação de selecionar docentes que tivessem relação com a escola e que, ao mesmo tempo, tivessem interesse em continuar seus estudos em cursos de pós-graduação.

Segundo Ayres (2006), no ano de 1984 ocorreu a primeira grande reforma curricular dos cursos da FFP e a partir daí, os cursos de Ciências e Letras foram totalmente plenificados, deixando de ter a possibilidade de conclusão na forma de Licenciatura Curta (AYRES, 2006). Ayres (2006) aponta ainda que a organização do currículo de Ciências sofreu diversas mudanças ao longo do período de existência da FFP, sempre na perspectiva de ampliação da carga horária, se reestruturando frente às demandas provocadas pelas oscilações que marcaram todo esse período.

Um diferencial desse curso em relação aos cursos de formação de professores em Ciências e Biologia existentes nas universidades do Estado era o fato de que a FFP tinha, segundo a autora, uma missão de formação profissional e se distanciava, em certa medida, do modelo ‘3 + 1’, uma vez que não havia a formação do bacharel e que os conhecimentos

científicos e os conhecimentos pedagógicos caminhavam paralelamente e simultaneamente ao longo de todo o curso. No entanto, tal simultaneidade não era garantia nem de uma aproximação entre essas duas esferas de conhecimento no processo formativo e nem do distanciamento do tecnicismo que marcou o modelo da ‘racionalidade técnica’. Segundo Ayres (2006), os cursos de Licenciatura da FFP não estavam inunes à influência que o tecnicismo exerceu, do ponto de vista pedagógico, em todos os âmbitos da Educação, na década de 1970.

No período de 1984 à 1990, quando o curso passou a ser de Licenciatura Plena em Ciências – Habilitação Biologia, Ayres (2006) aponta que as disciplinas específicas perderam quase que totalmente a ligação com o universo escolar e a formação profissional propriamente dita ficou quase que de inteira responsabilidade das disciplinas pedagógicas e do Departamento de Educação. Tal mudança esteve relacionada a diversos fatores, dentre eles, às exigências de reconhecimento acadêmico do curso perante as demais universidades do Estado, as quais o desqualificavam devido ao seu enfoque excessivamente pedagógico e profissional, e também ao encampamento da FFP pela UERJ.

Em 1991, após um novo processo de reforma curricular, o Curso de Ciências Biológicas passou a ter uma identidade própria, deixando de ser um curso de Licenciatura em Ciências, com habilitações em Biologia e/ou Matemática, para se tornar um Curso de Ciências Biológicas, com habilitação em Licenciatura. De 1991 à 2005, um outro currículo entrou em vigor. Como podemos observar na grade curricular desse período (Anexo III), de forma distinta da estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, o curso da FFP não possui um Ciclo Básico, já que oferece apenas a modalidade Licenciatura. Além disso, as disciplinas obrigatórias específicas oferecidas pelo departamento de Ciências e outras unidades se realizam desde o início do curso de forma simultânea e concomitante com as disciplinas obrigatórias pedagógicas oferecidas pelo departamento de Educação.

Segundo Ayres (2006, p. 143), “manter a estrutura curricular com as disciplinas do campo pedagógico distribuídas ao longo do curso não foi fácil”. A autora aponta que a pressão da UERJ para que os currículos fossem modificados radicalmente em direção ao modelo ‘3 + 1’, com um caráter mais acadêmico, foi grande. Entretanto, Ayres (2006) explica que a característica da FFP de ser sempre um espaço de resistência, fez com que não cedesse à pressão.

Assim, por meio de uma articulação liderada pelo Departamento de Educação, junto com alguns professores dos demais departamentos voltados à formação específica que defendiam a ‘bandeira’ da formação de professores, “construiu-se uma estratégia ao nível do

discurso para convencer os professores da necessidade de manter a identidade da FFP, ou seja, afirmava-se que se os cursos da FFP se igualassem aos cursos da UERJ/Maracanã, não haveria porque mantê-la” (AYRES, 2006, p. 144).

Finalmente, em 2005, este currículo inicia sua fase de extinção, como consequência das demandas colocadas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, aprovadas em 2001¹³⁵. A grade do currículo ‘novo’ (Anexo IV e V) que, atualmente, está sendo implementado, busca incorporar algumas inovações presentes nas diretrizes. Analisando as ementas e programas das disciplinas obrigatórias presentes nessa grade curricular¹³⁶, é possível perceber que, ao mesmo tempo em que a FFP defende a bandeira da formação profissional, boa parte dessas disciplinas apresentam um enfoque nos conhecimentos científicos, seja da ciência de referência, seja das ciências da Educação.

Relativamente, são poucas as disciplinas que explicitam, em suas ementas e programas, o foco nos conhecimentos profissionais e que buscam articular os mesmos com os conhecimentos científicos abordados ao longo da formação dos futuros docentes. No entanto, em relação à grade curricular tanto da UFRJ quanto da UFF, é importante reconhecer que a FFP apresenta um maior número de disciplinas que problematizam a formação profissional. Voltarei a esse momento da FFP mais adiante na seção em que me dedico a interpretar os diálogos estabelecidos entre os diferentes cursos investigados em minha pesquisa e as novas propostas oficiais voltadas a reformar os cursos de formação de professores no país.

O curso de Ciências Biológicas, habilitação Licenciatura Plena, da **Universidade Federal Fluminense** tem uma história muito mais recente que a dos cursos descritos anteriormente. Sua gênese se dá no primeiro semestre do ano de 2000, juntamente com a criação do próprio curso de Graduação em Ciências Biológicas, que, além da Licenciatura, oferece a possibilidade de formação no Bacharelado em Biologia Marinha ou em Biologia do Desenvolvimento (SILVA, 2006). O Instituto de Biologia desta universidade, no entanto, já existia desde 1983 e tinha o objetivo de atuar na graduação de outros cursos da UFF – Medicina, Odontologia, Enfermagem, por exemplo –, na pós-graduação e na pesquisa, além de desenvolver atividades de extensão voltadas para a pesquisa e para a atualização no Ensino de Ciências e Biologia.

¹³⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹³⁶ Ementas e programas disponíveis no sítio: <http://www.ffp.uerj.br/>

O Instituto de Biologia (IB) oferecia também assessorias às Escolas Públicas de Niterói e outros municípios do interior do Estado do Rio de Janeiro (SILVA, 2006). Bem como o Instituto de Biologia, a Faculdade de Educação também existia desde a criação da UFF, em 1960, pela Lei 3.848¹³⁷, sendo responsável pelo curso de Graduação em Pedagogia e por oferecer as disciplinas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em outras áreas. Assim, a gênese tardia do curso de Graduação em Ciências Biológicas tem algumas particularidades que merecessem ser ressaltadas.

Segundo Silva (2006), além do Instituto de Biologia não ter um corpo docente suficiente e nem mesmo uma diversificação ampla de pesquisa que cobrisse todas as áreas tradicionais da Biologia, já havia muitos cursos de Graduação em Ciências Biológicas consolidados no Grande Rio, em áreas muito próximas à Niterói, em universidades como a UNIRIO, a UFRJ e a UERJ, o que não justificaria a criação de mais um na UFF. No entanto, os professores do Instituto de Biologia da UFF foram desenvolvendo pesquisas, formando Núcleos de Estudos e de Pesquisa e montando cursos de Especialização, que foram ganhando força. A partir desse fortalecimento, houve uma mobilização, por parte dos professores, que começaram a pensar que seria interessante e estratégico criar um curso de Graduação em Ciências Biológicas.

Assim, a partir de argumentos e retóricas que justificassem o surgimento deste, foi criada uma concepção para o curso e um currículo baseado na Biologia Moderna que o diferenciava dos cursos já existentes, os quais se estruturavam em torno de uma Biologia mais tradicional, ancorada na História Natural, em áreas como a Zoologia, a Botânica, a Geologia, entre outras. Além disso, inspirado em currículos norte-americanos, esse curso teria um caráter de flexibilidade, onde os próprios alunos iriam montar seus currículos, podendo cursar disciplinas na própria UFF ou mesmo em outras universidades, caso seus interesses não fossem contemplados pelo currículo da primeira (SILVA, 2006). Assim, o currículo do curso de Ciências Biológicas como um todo, surge na UFF imerso em hibridismos entre tradições e inovações da própria área da Biologia e, a partir dessas inovações, que legitimam sua criação, ele vai ser reconhecido pelo MEC, em 2004¹³⁸, como definitivo.

Nesse contexto está a gênese do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas. É importante ter em mente que o currículo propriamente da licenciatura entra em vigor apenas

¹³⁷ Informação disponível no sítio: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>

¹³⁸ O curso de Ciências Biológicas da UFF é criado pela Resolução do CUV/UFF 45/1999, publicada em 09 de junho de 1999. Em 2004, o curso é reconhecido pelo MEC, pela Portaria MEC 1.679/2004, publicada em 08 de junho de 2004 e pelo Parecer MEC/SESu 808/2004. Informações disponíveis no sítio: <http://www.educacaosuperior.inep.gov.br>

em 2003. Analisando o fluxograma do curso (Anexo VI), é possível perceber que este também mantém continuidades com as tradições curriculares do modelo '3 + 1'. De forma similar ao que acontece na UFRJ, penso que o modelo de formação docente da UFF também pode ser caracterizado como um modelo '2 + 2', já que a formação do licenciado não se dá posteriormente à formação do bacharel como acontecia no modelo '3 + 1'. No Ciclo Básico, que se realiza nos dois primeiros anos, estão as disciplinas obrigatórias específicas que abordam os conhecimentos científicos da ciência de referência. Após a conclusão do núcleo específico, há a formação complementar, em que os alunos optam por vincular-se à Licenciatura, ao Bacharelado em Biologia Marinha ou ao Bacharelado em Biologia do Desenvolvimento, havendo as disciplinas específicas para cada titulação (SILVA, 2006).

No caso da opção pela Licenciatura, constam no fluxograma tanto disciplinas obrigatórias que também abordam os conhecimentos científicos da ciência de referência quanto disciplinas obrigatórias pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação, as quais abordam os conhecimentos educacionais. Há também disciplinas obrigatórias oferecidas pelo Instituto de Biologia que buscam atender às exigências colocadas pelas novas diretrizes e que se destinam a articular os conhecimentos de referência com o desenvolvimento da prática profissional dos futuros docentes.

Ao contrário dos cursos descritos anteriormente, o curso da UFF, desde a sua criação, se percebe e constrói uma retórica que o caracteriza como atualizado frente aos debates que informam as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, de 2001, já que nasce no calor dessa ampla discussão. Na terceira seção deste capítulo, na qual me dedico, especialmente, à interpretação dos diálogos que vêm sendo estabelecidos entre os cursos por mim investigados e os documentos oficiais voltados à reforma dos cursos de formação de professores, em nível superior, no país, voltarei a essa questão.

III. 2. Apresentando os sujeitos da pesquisa

Na intenção de captar e de interpretar os diálogos estabelecidos com as propostas oficiais, na medida em que não tive por objetivo o estudo minucioso de cada um dos cursos, optei por entender como eles se dão por meio da análise das transcrições dos depoimentos das professoras da disciplina Prática de Ensino. Partindo do referencial teórico por mim adotado nesse trabalho, desenvolvido no Capítulo I, defendo que essa disciplina constitui uma das instâncias do contexto da prática onde se produzem políticas, onde os discursos são recriados e construídos e onde sentidos e significados em torno da formação docente são negociados.

No Capítulo IV, aprofundo minhas análises acerca da produção de políticas para a formação de professores e dos sentidos de prática mobilizados, especificamente, no âmbito da Prática de Ensino.

Em minha investigação, selecionei uma professora de Prática de Ensino de cada um dos cursos. Esta seleção esteve relacionada a aspectos como: o engajamento das professoras no debate em torno da formação docente, a disponibilidade para a participação na pesquisa e o pertencimento e a militância em uma mesma comunidade disciplinar, uma vez que considero que nesta também circulam determinados sentidos de prática, os quais estão relacionados ao meu interesse de investigação. Conforme mencionei anteriormente, entendo que essas professoras não trabalham e não constroem discursos de forma isolada, mas sim em diálogo com os outros contextos de elaboração das políticas – especialmente o de produção – e também com outras instâncias e sujeitos no contexto da prática – no interior das universidades e da comunidade disciplinar da qual fazem parte, por exemplo.

Por meio da análise das transcrições de seus depoimentos, busquei compreender os diálogos que os cursos onde estão inseridas estabelecem com a legislação atual, na intenção de reelaborar seus currículos. Além disso, busquei interpretar as mudanças curriculares decorrentes dos diálogos que são estabelecidos no interior da própria disciplina Prática de Ensino, focalizando, sobretudo, a construção de sentidos de prática, as articulações entre as dimensões prática e teórica e a percepção acerca de um currículo por competências. Concentrar-me-ei sobre esses aspectos no Capítulo IV.

Conforme apontei no início do presente capítulo, entendo que as visões acerca desses aspectos não são homogêneas dentro das universidades e que, portanto, as vozes por mim escutadas não representam um pensamento hegemônico. Além disso, considero que os discursos veiculados por essas professoras não são construídos individualmente, mas sim em diálogo com os atores sociais das instituições às quais pertencem e com os atores sociais no seio da comunidade disciplinar da qual fazem parte. Assim, defendo que, por meio da análise das transcrições dos depoimentos das professoras de Prática de Ensino, é possível captar as articulações entre os diversos contextos envolvidos no processo de elaboração das políticas curriculares para a formação de professores.

As três professoras de Prática de Ensino, *Patrícia, Paula e Paloma*¹³⁹, são licenciadas em Ciências Biológicas e atuaram na Educação Básica em suas trajetórias profissionais. Essas professoras têm uma trajetória acadêmica relacionada à área de Educação, especialmente, à

¹³⁹ Escolhi nomes fictícios iniciados com a letra **P**, para as professoras da disciplina Prática de Ensino, por mim entrevistadas.

área de Ensino de Ciências e Biologia. **Patrícia** é professora da Faculdade de Educação da UFRJ, onde assume as disciplinas *Didática Especial em Ciências Biológicas I e II e Prática de Ensino em Ciências Biológicas*. **Paula** é professora da FFP/UERJ e pertence ao departamento de Ciências dessa instituição, onde assume a responsabilidade pela disciplina *Prática de Ensino II*, do currículo ‘antigo’, entre outras. **Paloma** é professora da Faculdade de Educação da UFF e na graduação do curso de Ciências Biológicas é responsável pelas disciplinas *Pesquisas e Práticas Pedagógicas I, II, III e IV*¹⁴⁰. Como dito anteriormente, **Paloma, Patrícia e Paula** são integrantes de uma mesma comunidade disciplinar. As três professoras pertencem à Associação Brasileira de Ensino de Biologia, criada em 1997, aonde vêm assumindo variados cargos e funções desde 2000.

III. 3. Diálogos entre os cursos de formação de professores em Ciências Biológicas e os documentos oficiais

Dos três cursos de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura, por mim investigados, o da UFRJ é o único que ainda não passou pelo processo de reforma curricular exigido pelos pareceres CNE/CP 9/2001¹⁴¹ e CNE/CP 28/2001¹⁴² e pelas resoluções CNE/CP 1/2002¹⁴³ e CNE/CP 2/2002¹⁴⁴. O curso da FFP, conforme exposto anteriormente, está em fase de implantação do currículo ‘novo’, o qual entrou em vigor em 2005. Já o curso da UFF, de forma distinta das demais licenciaturas nesta instituição, nasce buscando incorporar as propostas oficiais, uma vez que a Licenciatura se inicia em 2002, após a publicação das ‘novas’ diretrizes curriculares para a formação de professores.

¹⁴⁰ É importante ressaltar que na UFF, em todas as licenciaturas a disciplina *Prática de Ensino* não existe com esse nome. São chamadas, atualmente, de *Pesquisa e Prática Pedagógica* as disciplinas que assumem o estágio supervisionado e que realizam atividades que historicamente caracterizam a Prática de Ensino em outras instituições que se destinam à formação de professores. **Paloma** ressalta, ainda, que até 2006 essas disciplinas eram denominadas *Práticas Pedagógicas e Contexto Escolar*.

¹⁴¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁴² BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁴³ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁴⁴ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Apoiando-me nos referenciais teóricos desenvolvidos no Capítulo I, penso que os atores sociais no interior dos três cursos por mim investigados vêm dialogando com os discursos presentes nos documentos oficiais, uma vez que esses, inevitavelmente, circulam no contexto acadêmico (TERRERI & CASSAB, 2006). Essa circulação se dá, sobretudo, por intermédio do ciclo produtor de políticas proposto por Ball & Bowe (1992), onde ocorre a articulação entre os contextos que o compõem – de influência, de produção e da prática. Assim, tanto no contexto institucional da UFRJ, onde a reforma do currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ainda não aconteceu, quanto na FFP e na UFF, aonde os currículos vêm sendo reformulados, busco identificar os diálogos estabelecidos com as propostas oficiais em um contínuo processo de produção de políticas para a formação de professores.

Conforme defendi em capítulos anteriores, a concepção de produção das políticas curriculares para a formação de professores por meio de um ciclo se contrapõe a um modelo de análise centrado no Estado, o qual opera com relações de poder verticalizadas, hierárquicas e lineares. Tal concepção circular pode ser evidenciada, por exemplo, quando a professora **Paula** explica, em seu depoimento, o processo de reforma curricular ocorrido no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP. Segundo **Paula**, desde que ingressou na instituição, em 1997, havia um desejo compartilhado por alguns professores de reformar o currículo do curso. Assim, **Paula** defende que o processo de reforma curricular se iniciou nessa época, antes mesmo das demandas colocadas pelos documentos oficiais de 2001 e 2002.

Nesse sentido, interpreto que a produção de políticas para a formação de professores, na FFP, se inicia balizada por discursos elaborados nesse contexto institucional e acadêmico. Quando argüida sobre a existência de uma comissão para a discussão do processo de reforma curricular, **Paula** revela que ela já existia antes mesmo das resoluções de 2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE), e que “foi bastante tempo antes. Demorou. A gente discutiu bastante”¹⁴⁵. Minha percepção pode ser evidenciada, ainda, quando **Paula** aponta que:

A gente sempre dizia que ia fazer [a reforma] porque o curso tinha uma organização bem diferente do que estávamos acostumados em outras instituições. E aí, a gente vinha dizendo que precisava mudar, que precisava mexer em algumas coisas. Só que a gente não dava conta. (...) Teve uma época em que resolvemos. Mas quando a gente começou a se mexer, a própria Sub-Reitoria de Graduação falou para esperarmos, pois não ia adiantar fazer porque ia sair um documento do Conselho Nacional de Educação. Aí eles orientaram para esperarmos o resultado. E aí esperamos para não ter que fazer duas vezes. (...) Então, a gente só foi fazer mesmo quando teve a aprovação. (...) Quando chegou, por conta da nova legislação,

¹⁴⁵ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

em 2005 a gente fez. Quando a lei obrigou a gente fez. Aí entrou em funcionamento em 2005. (...) Com as novas diretrizes a gente teve mesmo que adaptar.¹⁴⁶

Além disso, a professora **Paula** indica que, na FFP, “muita coisa a gente já fazia como estava lá [nas diretrizes]”¹⁴⁷. Assim, percebo que a legislação atua mais como um estímulo que impulsiona mudanças no interior do curso de Ciências Biológicas dessa instituição, do que como um determinante, uma vez que as propostas de reforma já vinham sendo concebidas e gestadas em seu interior. É interessante perceber, nesse processo circular de produção de políticas, que a antecipação do desejo de reforma em relação aos documentos legais de 2001 e 2002 envolve hibridizações entre tradições e inovações que podem ser evidenciadas no trecho acima e no trecho logo a seguir, do depoimento de **Paula**.

Conforme apontei na primeira seção deste capítulo, desde que foi encampada pela UERJ, em 1987, a FFP busca garantir a sua existência se diferenciando do modelo ‘3 + 1’ característico daquela instituição. Ao mesmo tempo, quando **Paula** aponta as idéias que fomentavam a reforma antes mesmo das propostas oficiais, se aproxima das tradições curriculares da UFRJ, as quais mantêm continuidades com esse modelo, conforme fica evidenciado em seu depoimento:

Em 1997 entraram quatro professores [no departamento de Ciências, que é o principal responsável pelo curso de Ciências Biológicas]. Então isso deu uma ‘oxigenação’, digamos assim, no curso. Juntando com um ou outro, do pessoal que já estava. E aí a gente começou a ficar assim, incomodado com a organização que existia no curso. Tinha umas coisas que a agente achava que estavam fora de ordem. Era isso que nos incomodava, mais do que inovar. Era uma visão mais de currículo, de mudança de currículo, mais de mudar as coisas de lugar. (...) Um pouco, claro, de mudar um pouco de concepção, mas era mais assim, organizar. *Porque a gente vinha, a maioria da UFRJ. Então, aquilo a gente estranhava.* Mas, sempre nós tínhamos muitas coisas para fazer. Então, não dávamos conta de fazer a reforma. Com a legislação, foi a brecha para sermos obrigados a tocar isso. E aí, deixou de ser uma mera troca de coisas do lugar. Porque a gente teve que discutir um pouco mais a concepção do curso¹⁴⁸ (grifos meus).

A partir do trecho acima, ao mesmo tempo em que me distancio de uma concepção hierárquica e determinista da legislação, julgo ser interessante pensar que certas vozes presentes nos documentos legitimam e abrem brechas para a realização de ações, talvez não previstas, no contexto da prática, sobretudo, a partir das ambivalências e ambigüidades inerentes a esses documentos. Um exemplo pode ser evidenciado quando **Paula** aponta que:

¹⁴⁶ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁴⁷ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁴⁸ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

Existia uma discussão antiga aqui, se a gente deveria ou não implantar a Monografia, que eu já tinha em outros momentos tentado colocar no curso, mas isso não era aceito. Porque para vários professores de Biologia, a Monografia tinha que ser em Biologia ‘dura’, que a gente chama. A Biologia ‘dura’, a bancada, o campo, essas coisas. E a gente não tem estrutura para atender todos os alunos nesse sentido. Aí a gente foi protelando. Até que na reforma a gente conseguiu colocar a Monografia. (...) Até que recentemente, em uma reunião de departamento que eu não estava, decidiu-se que pode ser tanto em Ensino quanto em Biologia, mesmo que não seja Ensino. Mas se recomenda que seja uma coisa mais contextualizada. Que tenha um capítulo, alguma coisa que não seja um tema que seja especializado.¹⁴⁹

O currículo ‘novo’ (Anexo IV e V) do curso de Ciências Biológicas da FFP entra em vigor em 2005 e está em fase de implantação, uma vez que essa se dá paulatinamente. Assim, algumas mudanças ainda não foram colocadas em prática. Sobre as principais mudanças curriculares fomentadas pela reforma, **Paula** explica que no currículo ‘antigo’ (Anexo III), o quadro das disciplinas pedagógicas, sob a responsabilidade do departamento de Educação, era composto por “duas Filosofias, duas Psicologias, duas Didáticas, uma Sociologia, uma Estrutura e Funcionamento do Ensino e duas Práticas Pedagógicas”, sendo que essas últimas eram voltadas para a produção de Projetos de Pesquisa e de Ensino. Além disso, o departamento de Educação era responsável também por uma das Práticas de Ensino, a *Prática de Ensino I*, ficando as outras duas – *Práticas de Ensino II e III* – sob a responsabilidade do departamento de Ciências. O departamento de Ciências, além das Práticas de Ensino e das disciplinas específicas, oferecia duas disciplinas de Metodologia: a *Metodologia do Ensino de Ciências no Ensino Fundamental* e a *Metodologia do Ensino de Biologia no Ensino Médio*.

No currículo ‘novo’ (Anexo IV e V), **Paula** revela que foram mantidas as disciplinas pedagógicas comuns, porém, essas foram enxugadas passando a ter apenas “uma Psicologia, uma Filosofia, uma Sociologia. Estrutura virou Política Educacional. E Didática, uma só. A Prática Pedagógica desapareceu. A gente tem uma eletiva que é de Pesquisa Educacional, da Educação”¹⁵⁰. As Metodologias, disciplinas do departamento de Ciências, também foram condensadas e ficou apenas *Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia* no currículo. Além disso, as Práticas de Ensino serão substituídas por uma disciplina denominada *Estágio Supervisionado*. O *Estágio Supervisionado I* continuará sob a responsabilidade do departamento de Educação e os *Estágios Supervisionados II, III e IV*, sob responsabilidade do departamento de Ciências.

¹⁴⁹ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁵⁰ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

Além dessas alterações, na intenção de atender às demandas colocadas pela legislação em relação às 400 horas de prática como componente curricular, foram criadas as disciplinas *Laboratório de Ensino I, II, III e IV*. Desenvolvo considerações especiais em relação a essas disciplinas em seção específica, onde buscarei problematizar os sentidos de prática mobilizados nos componentes curriculares que se enquadram na prática como componente curricular, nos três cursos que investiguei.

Buscando compreender os diálogos estabelecidos com as propostas oficiais no âmbito do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura, da UFF, é interessante ter em mente que o curso é criado em 2000, sendo que a modalidade Licenciatura se inicia apenas em 2002, ainda que algumas disciplinas já estivessem sendo oferecidas no Ciclo Básico. A professora **Paloma** aponta que em relação às outras Licenciaturas existentes na UFF, o curso de Ciências Biológicas foi um dos primeiros cursos a realizar a reforma. Assim, se antecipou em vários aspectos, sobretudo no que se refere à alteração de carga horária da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, de 300 para 400 horas, e também na incorporação e organização das 400 horas da prática como componente curricular. Interpreto que essa antecipação está relacionada ao fato do curso ter nascido no bojo das discussões e das demandas colocadas pelas ‘novas’ diretrizes para a formação de professores.

Nesse sentido, segundo **Paloma**, o curso de Ciências Biológicas se antecipou a um movimento realizado na UFF:

Que era um Fórum de Coordenadores. Então todos os coordenadores dos cursos de graduação se reuniram para tentar produzir um documento. E depois disso, houve uma votação, uma discussão ampla nos dois departamentos da Faculdade de Educação sobre como seria a carga horária para todos os cursos de Licenciatura.¹⁵¹

Ainda que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas tenha se antecipado em relação a outros cursos de Licenciatura da UFF no que concerne à ampliação da carga horária da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*, é possível perceber, analisando os fluxogramas das Licenciaturas em Química e em Geografia¹⁵², por exemplo, que, atualmente, outros cursos já incorporaram nesta mesma disciplina as 100 horas a mais exigidas pelos documentos legais.

A partir do depoimento da professora **Paloma**, interpreto que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF, nasce imerso em um debate fomentado pelas novas diretrizes para a formação de professores, as quais sugerem algumas inovações que ressaltei no capítulo

¹⁵¹ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

¹⁵² Fluxogramas disponíveis no sítio: <http://www.uff.br/>

anterior, como a incorporação das 400 horas de prática como componente curricular, por exemplo. No entanto, percebo que os processos de recontextualização por hibridismo envolvidos na produção das políticas para a formação de professores, nesse contexto da prática, reforçam a tendência de hibridização entre essas inovações e algumas tradições.

Considero que essa tendência pode estar relacionada com a própria história da criação desse curso de Ciências Biológicas. Assim, ainda que mantenha continuidades com a tradição curricular do modelo '3 + 1', esse curso apresenta inovações que estão relacionadas à necessidade de construir uma retórica de 'novidade' frente aos cursos já existentes no Estado. Essa retórica envolve, por exemplo, a concepção de que esse é um curso já reformado, além de voltado para a Biologia Moderna, conforme mencionei na primeira seção deste capítulo.

A tendência de hibridização entre inovações e tradições pode ser evidenciada, ainda, quando *Paloma* sugere que a concepção de prática e de preparação docente que balisa hoje a formação dos professores de Ciências Biológicas, na UFF, valoriza, entre outros aspectos, uma concepção de 'instrumentalização' para o ensino. Assim, ao mesmo tempo em que incorpora e ressignifica algumas das inovações propostas pela legislação atual, conforme mencionei acima, entendo que a concepção do curso mantém continuidades com tradições curriculares do modelo '3 + 1' e também com uma tradição técnica de formação docente, que focaliza os conhecimentos específicos no processo formativo, como podemos observar no Anexo VI.

É interessante perceber, a partir das considerações acerca do que vem sendo realizado na FFP e na UFF, que a contínua produção de políticas para a formação de professores no contexto da prática pode se dar de forma diferenciada nos distintos contextos institucionais. Assim interpreto que a flexibilidade, as ambivalências e as ambigüidades presentes nos discursos oficiais abrem brechas e possibilitam ações diversas, leituras heterogêneas e subversões nesses contextos. Nesse sentido, a professora *Paula* traz considerações importantes acerca das leituras heterogêneas que vêm sendo realizadas em distintas instituições responsáveis pela formação de professores no país, as quais merecem ser evidenciadas.

Problematizando, por exemplo, a exigência legal de separação entre os cursos de Bacharelado e de Licenciatura, *Paula* aponta que:

Teoricamente, as diretrizes da Licenciatura tendem a separar os cursos de Bacharelado e Licenciatura. Nem todas, algumas Universidades estão fazendo isso. Mas o entendimento é diferenciado de uma Universidade para outra. Algumas estão separando logo no vestibular e outras não, mantêm a entrada única e separa depois. E aí um argumento para a gente não criar o Bacharelado [na FFP] é que não pode: 'Não, olha lá, o documento diz que a

Licenciatura é um curso único, que não pode se confundir com o Bacharelado'. (...) *Então, a gente tem que usar a lei a nosso favor, né? O que nos dá argumentos para fazer o que a gente deseja [a gente usa a nosso favor].* (...) Cada instituição faz a sua leitura. Eu sei porque eu coordenei os Grupos de Discussão dos EREBIOS¹⁵³ e no ENEBIO¹⁵⁴. Eu coordenei tanto no EPEB¹⁵⁵ – coordenei com [outra professora] – e coordenei no ENEBIO, aquele na UFRJ. Que era para discutir essa coisa da formação do professor. Então, a gente no início pediu para que cada instituição falasse como estava fazendo. Tinha gente de todo lugar do Brasil e os entendimentos eram os mais diversos. Ora a lei é a mesma pra todo mundo [ora, não]. Santa Catarina, por exemplo, faz questão de manter junto [Bacharelado e Licenciatura], porque [segundo eles] está escrito na lei que é [assim]. Inclusive eles abrem que o estágio [supervisionado] pode ser em qualquer lugar, não precisa ser na escola. Porque o Biólogo é o biólogo-educador. Então você abre¹⁵⁶ (grifos meus).

Atenho-me, nesse momento, em estabelecer considerações acerca dos diálogos que vêm sendo estabelecidos entre o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ e a legislação atual voltada a reformar os cursos de formação de professores no país. Realizo essas considerações separadamente, uma vez que, de forma distinta dos dois cursos acima abordados, o da UFRJ ainda não passou pelo processo de reforma curricular. Para tanto, julgo ser relevante ter em mente, conforme exposto no início deste capítulo, que a graduação em Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFRJ é o mais antigo dos cursos por mim investigados.

A professora **Patrícia** entende que sua estrutura curricular e sua organização têm um caráter bastante tradicional, que pouco parece ter mudado ao longo dos anos de sua existência, conforme fica evidenciado quando ela aponta que “a impressão que eu tenho da Licenciatura, de uma forma geral, é que ela mudou muito pouco desde o tempo que eu estudei”¹⁵⁷. **Patrícia** relata que, no momento atual, não sabe da existência de comissões que estejam compromissadas em discutir o processo de reforma curricular no interior desse curso específico.

Venho defendendo, no entanto, que mesmo que essa discussão não esteja sendo feita de forma sistematizada e por comissões específicas, ela existe. Entendo, pois, que a fala de **Patrícia** revela certa ambigüidade no entendimento dos diálogos que vêm sendo estabelecidos entre os atores sociais no interior desse curso e as propostas oficiais. Tal percepção pode ser evidenciada, por exemplo, quando **Patrícia** complementa a fala acima da seguinte forma:

¹⁵³ Encontros Regionais de Ensino de Biologia.

¹⁵⁴ Encontro Nacional de Ensino de Biologia.

¹⁵⁵ Encontro de Perspectivas do Ensino de Biologia.

¹⁵⁶ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁵⁷ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

“Não, eu acho que [o curso de Biologia] até fez [discussões], mas estacionou. Desconfio que fez, mas estacionou”¹⁵⁸. Ou ainda, quando explica que essa é uma discussão ainda incipiente, mas que segundo alguns colegas do Instituto de Biologia (IB), está para ser retomada.

O *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ*¹⁵⁹, produzido no âmbito da Faculdade de Educação, evidencia que as discussões sobre a reforma exigida pelos documentos oficiais de 2001 e 2002 estão em andamento, ao menos no âmbito desta esfera institucional. Além disso, este projeto indica que:

Ao longo de sua existência a Faculdade de Educação realizou adequações nos currículos de seus cursos de graduação para atender às exigências decorrentes das mudanças na legislação educacional, notadamente aquelas induzidas pela Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu novas Diretrizes e Bases para a Educação Nacional e que regula os cursos e atividades atualmente oferecidos. (...) Essa regulamentação tornou necessária a reformulação do currículo dos cursos, processo em curso na UFRJ.¹⁶⁰

Ainda na direção de apontar os movimentos curriculares relacionados à formação pedagógica¹⁶¹, o documento aponta que “em 1985 foi iniciado, na Faculdade de Educação, um processo visando a reformulação dos cursos de Licenciatura no contexto dos debates que se realizavam para a elaboração da Constituição de 1988”¹⁶². Em 1991, foi elaborado um documento que apresentava a proposta de reorganização curricular da formação pedagógica das licenciaturas, após o percurso das discussões desenvolvidas ao longo do ano de 1990.

Há ainda outro documento da Faculdade de Educação, o *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ – Reforma Curricular 2006*¹⁶³, onde consta que, em março de 2004, o Diretor da Faculdade de Educação instituiu uma comissão para elaborar a proposta de reforma do currículo da formação pedagógica dos cursos

¹⁵⁸ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

¹⁵⁹ Documento apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

¹⁶⁰ *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ* apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

¹⁶¹ A ‘formação pedagógica’ é a parte do currículo que a Faculdade de Educação da UFRJ oferece para as licenciaturas e inclui disciplinas que abordam conhecimentos educacionais, pedagógicos e profissionais. No *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ* consta que “a Formação Pedagógica é parte indissociável do currículo e da estrutura dos Cursos de Licenciatura e destina-se à formação profissional para o ensino das disciplinas constantes do currículo dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da Educação Básica.

¹⁶² *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ* apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

¹⁶³ Documento apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

de licenciatura, que atendessem às exigências do Conselho Nacional de Educação, expressas através de resoluções publicadas nos anos de 2001, 2002 e 2003. Desde então, diversas mudanças têm sido pensadas no que concerne à concepção do curso e às disciplinas do currículo da formação pedagógica oferecida pela Faculdade de Educação, o qual é parte integrante do currículo dos cursos de Licenciatura da UFRJ.

Ainda que esses documentos evidenciem a mobilização e as discussões realizadas na Faculdade de Educação em torno da reforma necessária aos cursos de Licenciatura, destaco, partindo do depoimento de *Patrícia*, que a Licenciatura em Ciências Biológicas é responsabilidade do Instituto de Biologia (IB). Nesse sentido, essa professora entende que a reforma sugerida pelos documentos oficiais tem que ser realizada nessa esfera institucional, tendo a Faculdade de Educação como parceira no processo.

Nessa mesma direção, o documento da Faculdade de Educação aponta que as questões nele presentes “devem complementar e se inter-relacionar com o conhecimento do campo de produção do conhecimento de referência” e, ainda que, para o desenvolvimento da formação docente, exige-se uma co-responsabilidade entre a Faculdade de Educação e os institutos específicos na construção do currículo dos cursos de licenciatura¹⁶⁴. Todavia, *Patrícia* revela que os papéis de ambas as unidades acadêmicas – Instituto de Biologia e Faculdade de Educação – no processo de reforma parecem não ser tão claros para alguns atores sociais no interior das mesmas.

Refletindo sobre a complexidade e as tensões envolvidas no processo de materialização das propostas oficiais e das mudanças na estrutura curricular do curso, as quais seriam decorrentes de recontextualizações das inovações sugeridas pelos documentos legais, *Patrícia* tece o seguinte comentário, articulando a reforma da Licenciatura com a reforma do Bacharelado, proposta pelo Parecer CNE/CES 1.301/2001¹⁶⁵:

Mas essas coisas são muito difíceis. Eu consigo compreender porque que elas são tão difíceis, em um lugar como a Biologia [IB]. Porque, na verdade, o curso de Biologia, é muito estruturado em torno dos departamentos. E os departamentos também têm que ajudar a fazer a reforma do bacharelado, porque a legislação também está exigindo isso. E pela história que a gente conhece da nossa graduação, a gente sabe que essas disputas devem ser muito tensas. Como é que a Zoologia vai abrir mão de dar aquelas Zoologias todas? Porque, na verdade, para você compor uma nova visão de bacharelados você teria que abrir mão de coisas. Os departamentos teriam

¹⁶⁴ *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ – Reforma Curricular 2006*, apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

¹⁶⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 1.301/2001. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a os Cursos de Ciências Biológicas. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1301.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

que abrir mão de coisas, teriam que explorar novas possibilidades. E como eu vejo aquele curso muito organizado em torno dos bacharelados, eu acho que essa reforma deve ser muito difícil de ser feita. E ainda tem a Licenciatura, que também é atrelada aos bacharelados. Quem dá os cursos básicos, quem dá as matérias dos dois primeiros anos? São pessoas dos departamentos. Então, eu acho que é uma reforma difícil de ser feita, olhando de fora, entendeu? Eu não posso te dizer que eu saiba de nada que eu tenha participado. Só estou fazendo uma análise mais geral.¹⁶⁶

Pensando, ainda, sobre o envolvimento dos departamentos do Instituto de Biologia com a reforma da Licenciatura, *Patrícia* sugere que:

Você teria que propor a esses departamentos que investissem em disciplinas para a Licenciatura. Mas aí a gente sabe que esses departamentos estão envolvidos com disciplinas do bacharelado e que, provavelmente, já atendem a toda a carga horária que o professor é obrigado. Aí você vai percebendo, assim, as nuances das coisas.¹⁶⁷

Interpreto que as dificuldades comentadas pela professora *Patrícia* nos trechos acima, estão relacionadas com as tradições de organização e de estruturação do curso de Ciências Biológicas da UFRJ. Assim, ao contrário do que acontece na FFP e na UFF, que amparam a legitimação de seus cursos em retóricas que valorizam a ‘novidade’ e as inovações, a UFRJ legitima e valoriza a organização e estruturação de seus currículos baseando-se em retóricas que enfatizam as tradições, uma vez que é a instituição mais antiga do Estado, conforme aponte na primeira seção deste capítulo.

A Resolução CNE/CP 2/2004 altera o art. 15 da resolução CNE/CP 1/2002 e aponta que “os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução [CNE/CP 1/2002] até a data de 15 de outubro de 2005”¹⁶⁸ e, nesse sentido, o curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFRJ apresenta um atraso frente às exigências legais. Quando argüida sobre as conseqüências desse atraso em relação a possíveis avaliações institucionais realizadas pelo MEC, *Patrícia* explica que:

Eu acho que na hora em que o MEC ‘apertar’, os institutos resolvem. Eu acho que isso vai acontecer na Universidade toda. Só que eu não sei de que jeito resolve. Porque, por exemplo, a Geografia, eu vi o currículo deles. Eu tenho acompanhado o novo currículo da Pedagogia também. É um processo muito complicado.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

¹⁶⁷ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

¹⁶⁸ BRASIL. Resolução CNE/CP 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. Art. 1. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁶⁹ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

Partindo deste panorama em relação à situação atual dos três cursos por mim investigados, na seção seguinte busco interpretar a multiplicidade dos sentidos de prática mobilizados pela incorporação e organização das 400 horas de prática como componente curricular, sugeridas pelas ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Pretendo compreender as leituras heterogêneas e ações diversas que a flexibilidade e as ambivalências dos discursos oficiais possibilitam no contexto da prática. Além disso, me mantenho atenta às hibridizações dos sentidos de prática no âmbito desse espaço-tempo específico, já que, como visto no Capítulo II, ele seria um dos responsáveis por articular teoria e prática na formação docente.

III. 4. Sentidos de prática mobilizados pela idéia da prática como componente curricular

No Capítulo II, apontei três aspectos que considero centrais no ‘novo’ paradigma para a formação docente, defendido nos documentos oficiais, e que devem balisar a reforma curricular no interior das instituições, quais sejam: uma melhor articulação entre as dimensões teórica e prática; um currículo baseado nas competências; e uma aproximação entre as instituições formadoras e as escolas no processo formativo. Em relação ao primeiro aspecto, interpreto, a partir de minhas análises dos documentos oficiais, que a idéia da prática como componente curricular aparece como um elemento de inovação, tendo como objetivo superar uma abordagem excessivamente teórica que, segundo o Parecer CNE/CP 9/2001¹⁷⁰, vem marcando as licenciaturas no país.

Assim, as 400 horas destinadas ao cumprimento desse componente seriam responsáveis tanto por articular teoria e prática desde o início do processo formativo, quanto por dar conta da articulação entre os conteúdos específicos e o que se ensina no universo escolar. Além disso, interpreto, a partir de minhas análises dos documentos oficiais, que ampliar as dimensões da atuação profissional no processo formativo para além da preparação para a regência de classe, incluindo discussões sobre temáticas mais propriamente relacionadas ao sistema educacional e à atuação dos professores, também configura um de seus objetivos.

¹⁷⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Partindo dos referenciais teóricos nos quais venho me apoiando, defendo que, no caso da materialização das propostas oficiais de inserção da prática como componente curricular nas grades curriculares dos cursos de licenciatura, há um permanente diálogo entre os atores sociais no seio das instituições – contexto da prática – e os discursos presentes nos documentos oficiais – produzidos no contexto de produção. Esses diálogos podem evidenciar a permanente articulação entre os dois contextos e, ainda, o processo contínuo e circular de produção das políticas.

Interpreto também que, em diálogo com os documentos oficiais, a materialização das 400 horas de prática como componente curricular nos cursos de formação docente implica constantes processos de recontextualização por hibridismo. Ou seja, os discursos oficiais estão sendo permanentemente recontextualizados, ressignificados e hibridizados no contexto da prática. Desse modo, entendo que as propostas legais não irão influenciar a criação de algo totalmente ‘novo’ no contexto da prática. As inovações sugeridas são constantemente hibridizadas com as tradições e com o fazer curricular no seio das distintas instituições.

Defendo, ainda, que essa determinação legal – de inserção da prática como componente curricular – apresenta um caráter flexível e ambivalente nos documentos oficiais, o que irá permitir leituras heterogêneas, deslizamentos de sentidos e ações diversas no interior dos distintos cursos de formação de professores. No meu entendimento, conforme expus no Capítulo II, essas ambivalências giram em torno, sobretudo, dos sentidos de teoria e de prática, os quais não são únicos e nem consensuais, tanto nos documentos oficiais quanto no interior das instituições formadoras. Assim, a partir dessas distintas concepções, fica a cargo dos cursos de formação dar sentido e significado para essa prática como componente curricular, selecionando quês teorias e quês práticas devem estar articuladas nos distintos espaços-tempos curriculares que compõem o processo formativo dos futuros docentes.

Problematizando a idéia da prática como componente curricular, *Patrícia*, apesar de afirmar que não estudou os documentos oficiais profundamente e que não mantém um diálogo direto com os mesmos, parece desconfiar de seu caráter de inovação, uma vez que demonstra compreender que as dimensões teórica e prática vêm sendo articuladas no interior de diversas disciplinas do curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFRJ, inclusive nas disciplinas específicas do IB, como podemos observar no Anexo I e II, que apresentam a carga horária teórica e prática de diversas disciplinas que compõem a grade curricular do curso. Nesse sentido, *Patrícia* parece se distanciar de uma concepção dicotômica presente nos documentos, que busca contrapor o ‘velho’ e o ‘novo’ e que fica expressa no seguinte trecho do Parecer CNE/CP 9/2001:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em *dois pólos isolados entre si*: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro caracteriza as atividades de estágio. O *primeiro pólo* supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, *desprezando* as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão *aplicacionista* das teorias. O *segundo pólo*, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há *uma visão ativista da prática*. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática¹⁷¹ (grifos meus).

À luz desse olhar dicotômico, a Resolução CNE/CP 1/2002 aponta que “no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática”¹⁷². Nesse sentido, em diálogo com *Patrícia*, penso que a Resolução deixa de reconhecer as articulações entre teoria e prática que vêm sendo estabelecidas, historicamente, nos cursos de formação de professores do país. É necessário reconhecer que diversas disciplinas específicas que focalizam os conhecimentos científicos no curso de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura da UFRJ, têm sua dimensão prática contemplada em aulas de campo e aulas de laboratório, entre outras atividades. Esse aspecto pode ser evidenciado tanto na distribuição de carga horária teórica e prática presente na grade curricular do curso (Anexo I) quanto nas ementas dessas disciplinas¹⁷³.

Apesar de não estabelecerem uma relação direta com o universo escolar e com a prática profissional dos futuros docentes, segundo *Patrícia*, essas atividades têm uma função de extrema importância na formação dos estudantes, uma vez que os coloca em contato com práticas que se referem à produção dos conhecimentos da área da Biologia, de onde emergem os conteúdos que irão lecionar nas escolas¹⁷⁴. Nesse ponto, interpreto que a professora *Patrícia* mobiliza o que chamei no Capítulo II de ‘sentido epistemológico das ciências de referência’ da prática. A partir ainda do trecho da Resolução CNE/CP 1/2002 destacado acima, concordo com as reflexões de *Patrícia* quando defende a necessidade de problematizar

¹⁷¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 22). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁷² BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 12, §3. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁷³ Ementas e programas disponíveis no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas.htm>

¹⁷⁴ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

que nem sempre as disciplinas pedagógicas oferecidas pela Faculdade de Educação têm a dimensão prática contemplada, como podemos observar na distribuição de carga horária das mesmas, presente na grade curricular dos cursos (Anexo I e II).

Para além de estar negando a necessidade do enfrentamento dessas questões em torno da articulação entre teoria e prática, estou buscando demonstrar que essa não é uma questão simples de ser analisada e nem mesmo resolvida. Assim, é preciso estarmos atentos para a complexidade que configura as relações entre essas duas dimensões no interior dos cursos de formação. Defendo a extrema importância desse debate e concordo com a professora *Patrícia* quando considera que a idéia da prática como componente curricular estimula, no interior dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, discussões em relação à necessidade de articulação entre a teoria e a prática na formação dos professores.

Além disso, entendo, em acordo com *Patrícia*, que a aproximação e a parceria entre os Institutos de Biologia e as Faculdades de Educação no processo de discussão e de materialização da reforma curricular proposta pelos documentos oficiais, se faz essencial para melhor compreender e inserir a prática como componente curricular nos currículos dos cursos de Ciências Biológicas – habilitação Licenciatura. No entanto, a partir das transcrições dos depoimentos que analisei, é possível perceber que nos três cursos por mim investigados essa aproximação se dá de formas distintas.

No caso da UFF, a organização das 400 horas de prática como componente curricular é responsabilidade do Instituto de Biologia. *Paloma* sugere que, nesse contexto, as concepções de prática e de preparação docente que balisam a formação dos professores de Ciências Biológicas na UFF valorizam, entre outros aspectos, a ‘instrumentalização’ para o ensino na Educação Básica. Segundo *Paloma*, partindo do pressuposto de que os conhecimentos de Biologia trabalhados na Educação Básica apresentam muitas vezes um caráter abstrato e de difícil compreensão, as disciplinas que atendem a essas 400 horas parecem investir na reflexão sobre técnicas de ‘como fazer’, se aproximando, em minha análise, de um ‘sentido técnico’ da prática.

Nessa direção, interpreto que um ‘sentido de instrumentalização’ e um ‘sentido lúdico’ da prática são hibridizados em atividades que se concentram na elaboração de jogos, atividade lúdicas e dinâmicas que podem ser desenvolvidas na Educação Básica. Baseando-me no depoimento de *Paloma*, considero que esses sentidos de prática se articulam com uma teoria que focaliza, sobretudo, os conhecimentos específicos da Biologia, bem como com conteúdos abordados na Educação Básica. Os sentidos de prática e de teoria construídos no âmbito deste curso podem ser evidenciados nas disciplinas criadas para atender às demandas das 400 horas

da prática como componente curricular, quais sejam: *Instrumentação para o Ensino de Ciências; Instrumentação para o Ensino de Biologia; Instrumentação para a Prática de Ensino; Instrumentação em Educação Ambiental; e Iniciação à Docência* (Anexo VI).

Segundo a professora **Paloma**, a criação dessas disciplinas revela que:

O curso fez uma leitura desse componente prático não como uma prática escolar, mas como uma prática educacional. Não estritamente escolar, ainda que seja incluído ensinar os alunos a fazer atividades lúdicas. Ou com um aspecto de tentar tratar de questões mais atuais ou mais sócio-relevantes, como questões ambientais, questões de saúde. E aí, instituiu disciplinas mais com esse caráter: Educação Ambiental, Instrumentação para o Ensino, por exemplo. A [Instrumentação para a] Prática de Ensino, que é outra dessas disciplinas. E a Iniciação à Docência¹⁷⁵, que é uma carga horária grande. São 200 horas, divididas em quatro semestres.¹⁷⁶

A partir desse trecho do depoimento de **Paloma**, mais uma vez penso ser possível evidenciar as leituras heterogêneas e ações diversas que ocorrem no seio das distintas instituições, sobretudo, em articulação com as ambivalências e a flexibilidade dos discursos presentes nos documentos oficiais. Assim, na contínua produção das políticas para a formação de professores, nesta instituição específica, a multiplicidade de sentidos de prática presente na legislação é recontextualizada e hibridizada com outros sentidos que emergem nesse contexto institucional, como o ‘sentido lúdico’ e o ‘sentido de instrumentalização’, por exemplo.

No contexto da FFP, é possível perceber alguns aspectos das relações entre o departamento de Ciências e de Educação nas negociações em relação à materialização das 400 horas de prática como componente curricular. Segundo a professora **Paula**, o departamento de Educação não teve grande interesse em dividir essa carga horária com o departamento de Ciências. O seguinte trecho do seu depoimento elucidava bem essa questão:

A gente [do departamento de Ciências] queria dividir com eles. Até porque tem professores da Educação que, por exemplo, mandam o aluno na escola ver alguma coisa, analisar, perguntar, entrevistar. Tem professores que fazem isso. Então a gente queria que entrasse uma parte da carga horária de prática [como componente curricular]. Mas eles não tiveram interesse. ‘Não, nossa disciplina é só teórica’ [fala de professor do departamento de Educação].¹⁷⁷

¹⁷⁵ Em relação às disciplinas denominadas *Iniciação à Docência I, II, III e IV*, Paloma explica que “não é, necessariamente, uma Iniciação à Docência indo para a escola. É uma Iniciação à Docência lá [no IB] ou em pré-vestibulares populares” e que podem ser cursadas tanto com professores das disciplinas específicas, quanto com professores da Faculdade de Educação, ficando a decisão a cargo dos alunos. **Paloma** revela, que o primeiro caso é o mais frequente e que “muitos alunos vão fazer com um professor de Zoologia, um professor de Imunologia, [por exemplo]. Aí fazem um projeto com o professor naquele semestre e acompanham, dão aulas [na graduação]”.

¹⁷⁶ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

¹⁷⁷ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

A partir de minhas análises, percebo que as ações diversas, decorrentes das construções de sentidos em torno de quê práticas e quê teorias devem estar articuladas no espaço-tempo da prática como componente curricular, são influenciadas tanto pelas ambivalências presentes nos documentos oficiais quanto por essas relações entre o departamento de Ciências – ou Instituto de Biologia – e o departamento de Educação – ou Faculdade de Educação. Ainda que não configurem meu objeto de estudo, certamente as históricas relações entre essas unidades configuram um aspecto que interfere e merece ser considerado na intenção de enriquecer minha análise, uma vez que contribuem de forma singular para a construção de sentidos no interior de cada uma das instituições. É interessante perceber, a partir do trecho acima, retirado do depoimento da professora **Paula**, que, ao mesmo tempo em que existe uma tendência em manter certas tradições, há uma resistência do departamento de Educação em incorporar determinadas inovações propostas pela legislação atual para os cursos de licenciatura.

Sobre as relações entre o departamento de Ciências – ou Instituto e Biologia – e o departamento de Educação – ou Faculdade de Educação – nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e suas implicações para a materialização das 400 horas de prática como componente curricular, **Paloma** traz algumas reflexões que me auxiliam na intenção de interpretar as tensões entre o ‘velho’ e o ‘novo’ no interior de departamentos ou Faculdades de Educação. **Paloma** considera que essa é uma discussão histórica que estaria relacionada à busca por autonomia e legitimação tanto das licenciaturas – que têm uma responsabilidade compartilhada entre a Faculdade de Educação e os departamentos ou institutos específicos - quanto dos cursos de Pedagogia, sob responsabilidade exclusiva das Faculdades de Educação. Amparada nessas considerações, interpreto que essa busca contribui para a construção e legitimação de determinados sentidos de prática e de teoria no interior dessas distintas instâncias institucionais.

Paloma entende que as licenciaturas nascem no país, atreladas aos bacharelados e, portanto, há uma ciência de referência que as legitimam. No entanto, considera que, historicamente, as licenciaturas vêm buscando sua autonomia e diferenciação dos bacharelados via valorização da escola e da prática profissional no processo formativo. Interpreto, a partir dessas reflexões, que nessa direção, o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, comentados no Capítulo II, vão sendo construídos e valorizados, bem como a necessidade de aprofundamento de teorias educacionais que enriqueçam e permitam a problematização da prática na formação docente. Percebo que há um esforço em resgatar a escola e reconhecê-la como espaço de formação que confere uma identidade própria

para as licenciaturas em relação aos bacharelados, sem que haja a negação dos conhecimentos específicos. Assim, há também uma tentativa de recuperar a escola não como um espaço só de reprodução, mas como um espaço importante do aprendizado e da constituição da identidade do professor.

No caso dos cursos de Pedagogia, *Paloma* compreende que os mesmos nascem atrelados à própria construção e consolidação do campo científico da Educação. Nesse sentido, a busca por uma autonomia e uma legitimação se dá por meio de uma tentativa de fortalecer a Pedagogia enquanto Ciência. Nesse processo, *Paloma* entende que há uma tendência de se distanciar da prática e de se aproximar da teoria, a qual estaria contribuindo para a legitimação do campo científico. o campo cientaproximar da teoria Faculdades de educaçir jogos e e II)bnte.
mb□□□
□□□

Essas reflexões me permitem compreender o que acontece na FFP, onde ao mesmo tempo em que professores de algumas disciplinas do departamento de Educação inserem os futuros docentes na escola, não há um grande interesse em compartilhar a carga horária destinada à prática como componente curricular com o departamento de Ciências. Interpreto que esse caminhar se dá na tentativa de fortalecer a teoria e também o que chamei, no Capítulo II, de ‘sentido epistemológico das ciências da Educação’ e ‘sentido teórico’ da prática, legitimando a Educação como um campo teórico e se distanciando de outros sentidos de prática que, historicamente, marcaram essa área de conhecimento, como o ‘sentido técnico’ e o ‘sentido profissional’, por exemplo.

Assim, no contexto da FFP, fica a cargo do departamento de Ciências construir os sentidos em torno de quê práticas e quê teorias serão articuladas nas 400 horas de prática como componente curricular. No processo de recontextualização por hibridismo das exigências legais e na contínua produção de políticas nesse contexto, foram criadas disciplinas denominadas *Laboratório de Ensino I, II, III e IV*, que tomam como foco conteúdos trabalhados na escola, articulando-os com alguns conhecimentos específicos. Sobre essas disciplinas específicas, *Paula* explica que:

Laboratório de Ensino I ficou abordando três temas: Sexualidade, Educação Ambiental e Saúde. (...) O Laboratório II, pega conteúdos mais das chamadas Ciências mesmo, fora a Biologia. Pega um pouco, a gente às vezes fala da Biologia, mas não é o forte. Eu pego mais essa parte de Química, Física, e Astronomia. Coisas que eles não vão ver em outro lugar. E aí, eu discuto mais com eles um pouco a questão da Ciência. (...). Aí eles vêem como é que a Ciência aparece no Livro Didático, nos livros de

Ciências. Se tem alguma coisa falando sobre Ciência nos livros. Depois a gente entra na experimentação, no livro didático e em atividades: montagem de roteiros de aula prática. (...) São coisas assim, bem dinâmicas, bem práticas. O Laboratório III pega temas de Biodiversidade, Zoologia e Botânica. E o IV, pega Genética, Evolução, acho que Corpo Humano, mais [relacionado ao] Ensino Médio. E aí as abordagens vão dependendo do professor que está dando.¹⁷⁸

Interpreto os *Laboratórios de Ensino* como uma inovação curricular fortemente influenciada pelas demandas legais, no contexto da FFP. A partir do trecho acima, penso que não fica claro quais teorias foram selecionadas para compor o currículo dessas disciplinas. No entanto, evidencio que a criação das mesmas mobiliza distintos sentidos de prática e se fundamenta na tentativa, sugerida pelas ‘novas’ diretrizes para a formação de professores, de articular teoria e prática. **Paula** explica que, de modo geral, nas quatro disciplinas supramencionadas há uma intenção de relacionar os conhecimentos específicos com os conteúdos trabalhados na escola, bem como com as questões próprias do fazer docente e do universo escolar. Interpreto que essa tentativa reforça o que venho chamando de ‘sentido profissional’ de prática.

As escolhas dos temas a serem trabalhados em cada uma das disciplinas evidenciam esse sentido de prática, uma vez que priorizam temas próprios do universo escolar ou mesclam esses com temas mais relacionados às Ciências Biológicas. Tanto em *Laboratório de Ensino I* quanto em *Laboratório de Ensino II*, os temas selecionados não encontram uma disciplina acadêmica de referência e são, tradicionalmente, abordados na disciplina escolar Ciências ministrada no Ensino Fundamental da Educação Básica. Além disso, a partir do exemplo acima acerca das abordagens adotadas na disciplina *Laboratório de Ensino II*, penso que algumas reflexões se fazem essenciais para a problematização dos sentidos de prática veiculados nos cursos por mim investigados.

Quando a professora **Paula** revela que, no âmbito dessa disciplina, são trabalhadas questões em torno da experimentação por meio de atividades de montagem de roteiros de aula prática, por exemplo, interpreto a existência de outro sentido de prática sendo mobilizado no contexto da prática dos cursos de formação docente em Ciências Biológicas. Ao propor atividades que objetivam refletir e problematizar a experimentação no Ensino de Ciências, interpreto que **Paula** mobiliza o que irei chamar de um ‘sentido de experimentação’ da prática. Considero que esse sentido de prática, que vem sendo construído, historicamente, no

¹⁷⁸ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

ensino de Ciências e Biologia e na comunidade disciplinar do Ensino de Ciências e Biologia, está presente e influencia diretamente a formação de professores dessa área específica.

Reforço ainda, que de forma distinta dos sentidos supramencionados, o ‘sentido de experimentação’ da prática não é veiculado nos documentos legais que analisei e, portanto, considero que, atualmente, sua mobilização se dá, sobretudo, no contexto da prática. Digo atualmente, pois como veremos a seguir, a produção e a mobilização desse sentido estiveram intimamente relacionadas aos contextos de influência e de produção dos documentos oficiais das décadas de 1960 e 1970.

Baseando-me em Ferreira (2005a e 2005b), entendo que a construção desse sentido de prática se inicia no país, nas décadas de 1960 e 1970, as quais são marcantes para o ensino de Ciências no Brasil e no mundo. Ferreira (2005a, p. 2) revela que, “na ocasião, a educação brasileira [sofreu] uma crescente influência norte-americana, no âmbito da qual [ocorreu] a nossa inserção em um movimento de renovação desse ensino que [aconteceu] no pós-guerra”¹⁷⁹. Nesse sentido, Ferreira (2005a, p. 124) aponta que as influências que o movimento de renovação exerceu na disciplina escolar Ciências “se [expressaram] tanto nos critério de seleção e de organização dos conteúdos quanto na defesa de uma metodologia mais experimental”. A autora reforça que as tentativas de incorporação das inovações sugeridas por esse movimento, passaram, em grande parte, pelas questões de ordem metodológica, tornando o ensino mais prático. Nesse contexto histórico, iniciou-se, portanto, a construção de uma tradição que conferia especial importância à experimentação e aos experimentos didáticos no ensino de Ciências e que buscava enfatizar a vivência dos alunos de processos de investigação científica (FERREIRA, 2005a).

Interpreto, tomando como referência os trabalhos de Ferreira (2005a, 2005b) e, também, os depoimentos que analisei em minha pesquisa, que essa tradição se faz presente ainda hoje nos currículos de Ciências e Biologia da Educação Básica. Além disso, influencia também os discursos produzidos no âmbito da comunidade disciplinar do Ensino de Ciências e Biologia e as ações de formação inicial docente no contexto dos cursos de licenciatura.

Retomando minhas problematizações acerca da materialização da idéia da prática como componente curricular, na FFP, *Paula* explica que só os *Laboratórios de Ensino* não iriam dar conta das 400 horas previstas pela legislação e que, na intenção de cumprir essa demanda,

¹⁷⁹ Para um maior aprofundamento sobre o movimento de renovação do ensino de ciências e sobre o contexto histórico de onde esse movimento emerge, ver Ferreira (2005a).

a gente pegou disciplinas que já existem no currículo e que, normalmente, os professores fazem alguma atividade, desenvolvem algum Projeto. E julgamos que aquela disciplina fazia parte dessa prática como componente curricular. Se não, não tinha como. (...) [No caso dessas disciplinas], não é a prática que normalmente já tem no curso. Privilegiamos as disciplinas que sabemos que o professor já tem o hábito de fazer Projetos. Por exemplo, [tem um professor] que produz modelos didáticos. (...) Ele faz sempre, na disciplina Zoologia de Vertebrados, um Projeto, que é de final de curso, que eles [os alunos] têm que produzir algum material didático. Então, a gente diz que isso conta como prática [como componente curricular]. [Outra professora], na Botânica, costuma fazer um Projeto em que os alunos vão para a comunidade. Ou para a escola, ou para outras coisas. Porque a gente já vem há algum tempo, com as disciplinas específicas tentando fazer esse diálogo com a escola ou com a comunidade, de um modo. Mesmo que não tenha grandes discussões teóricas, mas tem alguma coisa que dá para aproveitar. (...) Então isso já vem há algum tempo. Então a gente aproveitou isso na reforma. Não é que foi feito para a reforma. Já existia antes.¹⁸⁰

Esse trecho do depoimento da professora *Paula* representa uma evidência do que comentei anteriormente sobre as hibridizações entre as tradições institucionais e as inovações sugeridas pelas propostas oficiais. Antes mesmo das ‘novas’ diretrizes, diversos atores sociais, no seio desta instituição, vêm buscando articular os conhecimentos específicos com a prática profissional dos futuros docentes, seja articulando a teoria com os conteúdos e práticas trabalhados nas escolas, seja articulando-a com práticas que focalizam a comunidade. Nesse sentido, acabam por entender que atendem a demandas do Parecer CNE/CP 9/2001, quando esse aponta a necessidade de “colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade”¹⁸¹, ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula.

Interpreto que *Paula*, ao problematizar as relações entre teoria e prática que se estabelecem no contexto institucional da FFP, em diálogo com a materialização das 400 horas de prática como componente curricular, mobiliza determinados sentidos de teoria e de prática. Um sentido de teoria relacionada aos conhecimentos científicos da Biologia e um ‘sentido profissional’ de prática, podem ser evidenciados no trecho a seguir:

Não é, digamos assim, é mais intuitivo do que realmente relação teoria e prática. Isso é muito abstrato. É mais assim, tentar articular o conteúdo que você está trabalhando na sua disciplina com alguma coisa que vai ser útil na escola. Então, teoria num sentido de teoria da Biologia, digamos assim, dos conhecimentos, dos conteúdos da Biologia. E prática no sentido de que vai, de alguma coisa que você pode relacionar ou com o cotidiano da escola ou com um material que você produz, um vídeo didático, ou um modelo mesmo. Isso vários professores vêm fazendo dentro da própria Biologia.

¹⁸⁰ Depoimento concedido pela professora *Paula* no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁸¹ BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Art. 13. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>. Último acesso em 11 de janeiro de 2007.

Então, essa articulação se dá muito por conta de que você tem consciência de que está formando professores.¹⁸²

No caso da UFRJ, onde a reforma ainda não foi realizada, a professora **Patrícia** sugere que a Faculdade de Educação ficaria responsável pela prática inserida no espaço-tempo do estágio curricular supervisionado, sendo as 400 horas de prática como componente curricular de responsabilidade do Instituto de Biologia. No entanto, no Projeto de Reforma Curricular da Faculdade de Educação¹⁸³, consta que esta unidade oferecerá uma disciplina intitulada *Profissão Docente*, que terá uma carga horária de 60 horas e que poderá integrar a prática como componente curricular, sendo o restante das 400 horas de responsabilidade das unidades específicas. A não obrigatoriedade dessa disciplina, bem como sua carga horária reduzida, indicam, mais uma vez, que as negociações entre o Instituto de Biologia e a Faculdade de Educação não são simples, e que o IB, muito provavelmente, irá assumir grande parte da carga horária da prática como componente curricular, de modo similar ao que acontece na FFP e na UFF.

Ao refletir sobre disciplinas já existentes no curso que poderiam ser incorporadas nessas 400 horas, **Patrícia** mobiliza o ‘sentido de experimentação’ da prática ao se remeter a disciplinas como *Física para Professores de Ciências* defendendo que “é uma coisa muito antiga, porque eu fiz também, nos anos 80 e que tem a ver com a formação do professor de Ciências”¹⁸⁴ e que investe em atividades práticas relacionadas ao universo escolar e também na experimentação.

A professora entende que a inserção dessa disciplina no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pode estar relacionada com o movimento de renovação do ensino de Ciências e também com a idéia das Licenciaturas Curtas que formavam professores só para ensinar Ciências. Nesse sentido, **Patrícia** julga que poderia ser interessante incluir a disciplina *Física para Professores de Ciências* nas 400 horas de prática como componente curricular, já que, tradicionalmente, alguns professores responsáveis pela mesma realizam atividades que buscam problematizar os conteúdos e práticas de Física abordados na disciplina escolar Ciências, voltada para o Ensino Fundamental da Educação Básica.

¹⁸² Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁸³ *Projeto Pedagógico da Formação Pedagógica dos Cursos de Licenciatura da UFRJ – Reforma Curricular 2006*, apresentado à Colenda Congregação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro em sessão realizada em 11 de abril de 2006.

¹⁸⁴ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

Além disso, *Patrícia* sugere que poderiam ser criadas disciplinas que se comprometessem a discutir os conhecimentos escolares relacionados a determinados conhecimentos científicos da Biologia. *Patrícia* exemplifica essa sugestão, pensando em disciplinas que buscassem problematizar os conhecimentos escolares sobre a Genética, a Evolução e a Ecologia, por exemplo. Ou ainda disciplina que propusesse atividades mais voltadas ao universo escolar, como excursões didáticas, por exemplo, relacionando-as aos conhecimentos específicos. Analisando as ementas e programas¹⁸⁵ de disciplinas atuais do curso da UFRJ, é possível encontrar componentes curriculares como *Instrumentação em Ensino de Ecologia*, por exemplo, que tem como objetivo a elaboração de um conjunto de aulas práticas de campo e laboratório aplicadas ao ensino de primeiro e segundo graus e que poderia ser incorporada na carga horária de prática como componente curricular.

A partir do que foi exposto nesta seção, entendo que a idéia de prática como componente curricular presente nas ‘novas’ diretrizes para formação de professores fomenta a revisão de algumas tradições e fomenta também algumas inovações curriculares nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Como pude evidenciar, a materialização dessa proposta oficial estimula a mobilização de distintos sentidos de prática e também de teoria, bem como ações diversas no inteiro dos cursos por mim investigados.

Uma vez que venho me baseando em um referencial teórico que busca interpretar os processos de produção das políticas de currículo de forma não-hierárquica e não-linear, compreendo que a construção dos discursos em torno da formação docente e a construção dos diversos sentidos de prática no interior dos cursos por mim investigados se dá por meio da articulação entre os contextos de influência, de produção e da prática propostos por Ball & Bowe (1992) e também pela contínua circulação de textos, discursos e sujeito entre eles.

¹⁸⁵ Ementas e programas disponíveis no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas.htm>

CAPÍTULO IV

A produção de políticas para a formação de professores em Ciências Biológicas no contexto da prática da disciplina Prática de Ensino

Neste capítulo tenho como objetivo compreender a produção de políticas curriculares para a formação de professores no contexto da prática, particularmente, na disciplina Prática de Ensino. Busco interpretar as negociações e a produção de sentidos e significados em torno da formação docente no âmbito desse componente curricular específico. Na mesma direção do capítulo anterior, me mantenho atenta às articulações entre esse contexto da prática e os outros contextos propostos por Ball & Bowe (1992), especialmente, o contexto de produção.

Entendo que a produção das políticas no contexto da disciplina Prática de Ensino se materializa tanto na elaboração de documentos quanto no fazer curricular. Assim, partindo das transcrições dos depoimentos de professoras responsáveis por esse componente curricular e de documentos como ementas e programas, evidencio os sentidos de prática que estão sendo mobilizados nesse espaço curricular do contexto da prática. Para tanto, apoio-me nas reflexões desenvolvidas nos capítulos anteriores na intenção de compreender os diálogos que as professoras vêm estabelecendo com os documentos oficiais e com outras instâncias envolvidas no processo de elaboração das políticas, bem como as ambivalências e os sinais de recontextualização por hibridismo, inerentes a esses processos.

Busco, ainda, compreender de que formas esses diálogos são capazes de gerar movimentos e mudanças nos currículos da Prática de Ensino. Além disso, uma vez que identifique a defesa de um currículo baseado em competências como um dos aspectos centrais presente nas ‘novas’ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, interpreto os diálogos estabelecidos entre as professoras de Prática de Ensino e essa idéia presente nos documentos oficiais, evidenciando os sentidos de prática mobilizados em suas reflexões.

O presente capítulo encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, estabeleço considerações teóricas que me permitem compreender o currículo da disciplina Prática de

Ensino, bem como os movimentos que o contexto atual de reformas vem estimulando em seu interior. Na segunda seção, analiso a produção de políticas para a formação de professores no contexto da prática dessa disciplina específica, buscando evidenciar os diálogos estabelecidos pelas professoras e os documentos oficiais, bem como os sentidos de prática mobilizados por elas. Na terceira seção, apresento minhas análises acerca dos sentidos de prática mobilizados pelas professoras da Prática de Ensino ao dialogar com a idéia de um currículo por competências presente nos documentos oficiais.

IV. 1. Consideração teóricas sobre a disciplina Prática de Ensino

Na intenção de compreender as influências do contexto atual de reformas para a formação de professores nos currículos na disciplina Prática de Ensino, apoio-me em autores como Ivor Goodson (1995, 1997) e Marcia Serra Ferreira (2005a, 2005b, 2006), os quais produziram ou têm produzido trabalhos sobre História das Disciplinas. Apesar de concentrarem-se em torno da história das disciplinas escolares, os estudos desenvolvidos por esses autores me deixam à vontade para trazer suas contribuições ao pensar uma disciplina universitária, no contexto da Educação Superior. Justifico meu conforto uma vez que ambas – as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas – são construções sócio-históricas produzidas em meio a embates em torno da constituição de discursos hegemônicos acerca do ‘quê’ e do ‘como’ ensinar.

Além disso, uma vez que os estudos desenvolvidos neste campo de conhecimento buscam, entre outros pontos, compreender a emergência e a construção das diferentes disciplinas curriculares, investigando tanto a predominância de determinadas tendências quanto as transformações ocorridas nos mecanismos de seleção e de organização dos conteúdos e métodos de ensino (SANTOS, 1990 *apud* FERREIRA, 2005a), penso que irão amparar minhas reflexões e análises. Ainda que não esteja concentrando meu foco na emergência da disciplina Prática de Ensino, justifico esse amparo, uma vez que me proponho a entender a sua construção no momento presente, bem como os movimentos que estão acontecendo em seus currículos. Nesse sentido, tenho o interesse de compreender tanto as tendências quanto as transformações que subjazem, hoje, à formação de professores em Ciências Biológicas, no contexto dessa disciplina específica. Focalizo, particularmente, as tendências e as transformações relacionadas aos discursos e sentidos sobre prática que estão sendo construídos, recontextualizados e hibridizados no âmbito da Prática de Ensino.

Os autores supramencionados me permitem olhar para a disciplina Prática de Ensino

de forma não-naturalizada e não-estática, mas como uma construção sócio-histórica e cultural, que assume desenhos curriculares próprios, os quais expressam tanto características institucionais específicas quanto de seus grupos e atores sociais. Segundo Ferreira (2005a, p. 17), essa construção não se dá de modo consensual, “mas é fruto de disputas que ocorrem dentro e fora dos sistemas [educacionais, seja ele a escola ou a universidade], envolvendo poder, controle, negociações e alianças entre indivíduos e entre grupos distintos”. Ferreira (2005a) ressalta, ainda, apoiando-se em Goodson (1997), que essas disputas não são apenas acadêmicas, mas também morais e econômicas.

Goodson (1995) defende que as disciplinas não devem ser interpretadas como entidades monolíticas, mas como amálgamas mutáveis de subgrupos com interesses distintos e em disputa por *status*, recursos e território, sendo a materialização de conflitos e lutas entre diferentes tradições e concepções sociais. Entendo, portanto, que a disciplina Prática de Ensino é construída social, cultural e politicamente e que “os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais para levarem a cabo suas missões individuais e coletivas” (GOODSON 1997, p. 27). Desse modo, seus desenhos curriculares estão em movimento e sujeitos a processos de mudanças e de estabilidade (GOODSON, 1997), sendo cada desenho fruto de um esforço coletivo que se desenvolve em meio a conflitos e que se materializam tanto em decisões curriculares quanto nos diversos objetivos pensados para cada instituição (FERREIRA *et al.*, 2003b).

No caso do presente estudo, é especialmente interessante a idéia de que as disciplinas podem ser compreendidas como estruturas que especificam as condições e os contextos de sentido (GOODSON, 1996 *apud* FERREIRA, 2005a) em que a materialização e mesmo a produção de políticas terá lugar. Segundo Ferreira (2005a, p. 19), “essas estruturas são construídas social e politicamente por comunidades disciplinares que, na busca por recursos e por apoio ideológico, são diretamente influenciadas também por grupos externos a elas”.

Baseando-se em Goodson (1997), Ferreira (2005a, p. 187) aponta que as comunidades disciplinares:

São constituídas de grupos que, embora não necessariamente compartilhem concepções e interesses comuns, se apropriam de determinados padrões de professores, de estudantes, de temáticas e de atividades de ensino, os quais foram socialmente produzidos e legitimados pelos sistemas educacionais. Tais padrões possuem “valor como moeda no ‘mercado da identidade social’” (GOODSON, 1997, p. 27), e a apropriação destes visa a construção de retóricas mais adequadas para que as comunidades disciplinares [e seus atores sociais] obtenham apoio ideológico e recursos materiais dos grupos externos. Nessa mesma direção, Goodson (1996, 1997) destaca que as retóricas que são construídas associando interesses de tipos diversos – quais sejam, idealistas, materiais e morais – são as que garantem maior

estabilidade e naturalização dos discursos e das práticas curriculares.

No ensejo dessas reflexões, vale ressaltar que, ainda que em uma comunidade disciplinar existam grupos que não necessariamente compartilham interesses comuns, as três professoras por mim entrevistadas são integrantes e compõem um grupo local no Estado do Rio de Janeiro que compartilha idéias na Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio). Essa entidade, criada em 1997, se insere na comunidade disciplinar de Ensino de Ciências, que pode ser considerada bastante heterogênea, uma vez que congrega atores sociais ligados à diferentes campos disciplinares – tais como a Física, a Química e a Biologia –, que disputam e produzem sentidos sobre o ensino de Ciências e, também, sobre a formação de professores nessas áreas.

Baseando-me em Ferreira (2005a), considero que o surgimento tanto dessa comunidade disciplinar quanto o da SBEnBio está relacionado a um movimento mais amplo iniciado nos anos de 1980 e fomentado pelos investimentos que advinham do *Subprograma Educação para a Ciência* – parte do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico/PADCT -, da Coordenação e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesse momento, segundo Ferreira (2005a, p. 163), há “um crescimento dos grupos de ensino de Ciências diretamente vinculados às universidades, [que] puderam colaborar de modo efetivo para a constituição de um caráter mais acadêmico para a área”.

Além disso, Ferreira (2005a) aponta, baseando-se em Gurgel (2002 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 166), que o documento básico do subprograma referente ao ano de 1990 tinha como objetivo “ampliar, melhorar e consolidar a competência pedagógica no âmbito das universidades, centros de pesquisa e outras instituições através da constituição de grupos emergentes e/ou fortalecimento de grupos já instituídos”. Nesse contexto, tais grupos eram considerados fundamentais para a construção de “uma política de incentivo à pesquisa e melhoria da qualidade dos ensinos de Ciências e Matemática no Brasil, em nível fundamental e médio” (GURGEL, 2002 *apud* FERREIRA, 2005a, p. 166).

Entendo, portanto, que desde a década de 1960, quando o ensino de Ciências e Biologia recebe significativos incentivos que objetivavam a sua expansão e reorganização, e também no contexto histórico da década de 1980, começam a ser construídos determinados padrões em torno do ‘quê’ e do ‘como’ os professores dessa área específica devem ser formados. Alguns desses padrões podem ser identificados ainda hoje, mas é importante ter em mente que os mesmos vêm sendo recontextualizados e hibridizados historicamente, mantendo continuidades com algumas tradições e, simultaneamente, incorporando inovações.

No caso da presente pesquisa, defendo que tanto a comunidade disciplinar do Ensino de Ciências quanto a SBEnBio podem ser interpretadas como contextos da prática onde são produzidas e onde circulam determinadas concepções acerca da formação de professores de Ciências Biológicas. Especificamente em torno dessa questão, a qual configura o foco de minha pesquisa, interpreto que existem determinados padrões que possuem “valor como moeda no ‘mercado da identidade social’” (GOODSON, 1997, p. 27). Tais padrões, que não são puros, mas sim híbridos, são social e culturalmente produzidos e estão relacionados às formas como o professor deve ser formado nessa área específica e também aos conhecimentos, às temáticas e às práticas curriculares que devem ser valorizadas e priorizadas nos processos formativos.

É importante considerar que, desde a fundação da SBEnBio, as três professoras por mim entrevistadas fizeram ou fazem parte de diretorias da entidade e, nesse sentido, mantém uma interlocução de idéias bastante expressiva, que tende a homogeneizar os discursos veiculados pelas mesmas. *Paula, Patrícia e Paloma* têm sido responsáveis, por exemplo, pela organização de eventos relacionados ao ensino de Ciências e Biologia, além de participarem de inúmeros comitês científicos e de organizarem publicações na área, influenciando diretamente a produção do conhecimento na área de Ensino de Ciências e Biologia, incluindo os conhecimentos sobre a formação de professores.

Nesse sentido, interpreto que os sentidos de prática mobilizados por *Paula, Paloma e Patrícia* estão também relacionados com os discursos construídos no âmbito da comunidade disciplinar de Ensino de Ciências e, especialmente, no interior da SBEnBio. Baseando-me em Goodson (1997), entendo que a construção, a apropriação e a mobilização desses sentidos estão relacionadas, entre outros aspectos, à construção de retóricas adequadas para que essas professoras e seus cursos obtenham apoio ideológico e recursos materiais dos grupos externos, sobretudo, no contexto atual de reformas para a formação de professores, em nível superior, no país. Reforço, mais uma vez, minha concepção de que essas retóricas não são homogêneas, mas, pelo contrário, apresentam ambivalências e hibridismos.

Busco demonstrar, ao longo deste capítulo, que ainda que exista a possibilidade de identificar discursos compartilhados por essas professoras que integram, de forma atuante, uma mesma comunidade disciplinar, suas distintas bagagens e pertencimentos institucionais, bem como diferentes focos de pesquisa, podem configurar distintos sentidos de prática e também de teoria, os quais são mobilizados e hibridizados em suas ações no âmbito das atividades da Prática de Ensino.

Partindo destas considerações teóricas e também dos estudos em Políticas de Currículo nos quais venho me apoiando, na seção seguinte busco interpretar a multiplicidade dos sentidos de prática mobilizados no contexto da disciplina *Prática de Ensino* ou, no caso da UFF, da disciplina *Pesquisa e Prática Pedagógica*¹⁸⁶. Além disso, pretendo compreender as mudanças curriculares e os diálogos estabelecidos entre as professoras responsáveis por esse componente curricular e as propostas oficiais materializadas nas ‘novas’ diretrizes nacionais para a formação de professores. Nessa tarefa, me mantenho atenta às leituras heterogêneas e às ações diversas que a flexibilidade, os hibridismos e as ambivalências dos discursos oficiais possibilitam no contexto da prática.

IV. 2. Sentidos de prática mobilizados no contexto da disciplina *Prática de Ensino*

Nesta seção, busco identificar os sentidos de prática mobilizados, especialmente, no contexto da disciplina *Prática de Ensino*, em articulação com o contexto de produção dos documentos oficiais. No aprofundamento dessa questão, penso ser interessante caracterizar de que formas essa disciplina vem sendo organizada nos distintos cursos que investiguei. Reforço, mais uma vez, que realizarei essa tarefa a partir da análise das transcrições dos depoimentos de professoras responsáveis por esse componente curricular e de documentos produzidos no âmbito da *Prática de Ensino*, como ementas e programas da disciplina.

Em termos de organização das atividades de *Prática de Ensino* nos três cursos por mim investigados, é importante esclarecer algumas diferenças. Na UFRJ, a professora **Patrícia** explica, em seu depoimento, que a *Prática de Ensino em Ciências Biológicas* ocorre ao longo de um ano e pertence ao departamento de Didática da Faculdade de Educação. O estágio supervisionado de ensino se configura como uma das atividades inseridas no âmbito dessa disciplina que, atualmente, tem uma carga horária de 300 horas. O estágio se desenvolve de forma contínua ao longo de um ano e os licenciandos realizam-no em escolas públicas do sistema educacional, podendo esta ser federal, estadual ou municipal. Assim, segundo **Patrícia**, ao longo de todo o ano letivo, o licenciado permanece em uma mesma escola, acompanhando uma turma de Ensino Fundamental e/ou Médio.

¹⁸⁶ Lembro, conforme expliquei no capítulo anterior, que na UFF, em todas as licenciaturas a disciplina *Prática de Ensino* não existe com esse nome. São chamadas, atualmente, de *Pesquisa e Prática Pedagógica* as disciplinas que assumem o estágio supervisionado e que realizam atividades que historicamente caracterizam a *Prática de Ensino* em outras instituições que se destinam à formação de professores. Lembro também que ao longo do meu trabalho, estou optando por utilizar o nome *Prática de Ensino* de forma genérica, estando atendo para as especificidades institucionais em relação a esse componente curricular.

Na UFRJ existem quatro turmas de *Prática de Ensino em Ciências Biológicas*, sendo duas turmas do curso diurno e duas do curso noturno. Segundo **Patrícia**, essas turmas ficam sob a responsabilidade de distintos professores, os quais vêm buscando manter uma interlocução e construir um trabalho integrado. Vale ressaltar, partindo do depoimento da professora **Patrícia**, que existem algumas diferenças, nesta instituição, entre os cursos diurno e noturno de Licenciatura em Ciências Biológicas. Uma dessas diferenças se refere ao fato de que o curso diurno, desde o final da década de 1940, conta com o Colégio de Aplicação da UFRJ para a realização do estágio. O Colégio de Aplicação possui uma estrutura para receber os licenciandos e os professores regentes têm, historicamente, se envolvido com as atividades da formação inicial docente. Assim, as 300 horas de *Prática de Ensino* da Licenciatura diurna em Ciências Biológicas se realizam integralmente nesse estabelecimento de ensino, onde os licenciandos do curso diurno destinam três manhãs semanais para acompanhar uma turma de Ensino Fundamental e uma turma de Ensino Médio ao longo do ano letivo.

Já no curso noturno, onde não há a possibilidade de realizar o estágio no Colégio de Aplicação, uma vez que esse não funciona no referido turno, **Patrícia** revela que os licenciandos têm apenas uma noite destinada à realização do estágio e que este se dá em distintas escolas públicas do Rio de Janeiro¹⁸⁷. Nesse sentido, **Patrícia** afirma que, ainda que a escola seja o espaço privilegiado para a realização do estágio e para a formação inicial, as 300 horas não têm como ser cumpridas integralmente nos estabelecimentos de ensino da Educação Básica. Assim, **Patrícia**, que é responsável pela *Prática de Ensino* no curso noturno, tem adotado diversas estratégias na intenção de atender a essa carga horária, as quais abordarei logo a seguir, uma vez que expressam sentidos de prática mobilizados por essa professora.

A professora **Patrícia**, assim como os demais professores de Prática de Ensino da UFRJ, é também responsável pelas disciplinas *Didática Especial em Ciências Biológicas I* e *Didática Especial em Ciências Biológicas II*, oferecidas pela Faculdade de Educação e que se realizam de forma concomitante e simultânea com a *Prática de Ensino*. Por meio desta simultaneidade, **Patrícia** explica que é possível garantir uma relação entre teoria e prática nesse momento da formação. Nesse momento, discussões sobre o ensino de Ciências e Biologia e sobre os currículos de Ciências e Biologia se articulam intimamente com as

187 Em seu depoimento, a professora Patrícia explicou que, ao longo do ano de 2007, passou por um processo de negociação com a coordenadora da Licenciatura em Ciências Biológicas para conseguir mais uma noite para a realização do estágio no curso noturno. Em uma conversa informal, Patrícia revelou que, a partir do início de 2008, os alunos do noturno passaram a contar com mais uma noite de estágio, e assim, atualmente, cumprem 10 horas por semana de estágio nas escolas.

experiências que os alunos vivem no estágio e nas atividades da Prática de Ensino, permitindo reflexões e problematizações da prática. Quanto a essa articulação, **Patrícia** explica que:

Quando vai chegando o segundo semestre, eles vão começando a trazer os exemplos da prática, do estágio, para a sala de aula. As discussões sobre currículo, sobre avaliação, sobre planejamento, ficam muito atreladas ao próprio estágio supervisionado. Só que a gente vai discutindo teoricamente, com autores. Se isso fosse feito só na prática, a gente correria o risco de ficar esvaziado de teoria. Como a Didática é um curso teórico, acaba que esse atrelamento é uma coisa positiva.¹⁸⁸

Patrícia explica que no curso noturno, além do estágio, que contempla grande parte da carga horária, os estudantes, por meio dos atendimentos semanais de orientação, bem como da realização de um bloco de atividades, que envolvem trabalhos “ligados à escola, mas não necessariamente são trabalhos do estágio que eles estão vivendo lá com o professor”¹⁸⁹, cumprem as horas restantes. Essas atividades incluem visitas a uma escola pública de livre escolha do licenciando, onde ele passa um tempo investigando e conhecendo a escola e realizando entrevistas com professores de Ciências e/ou Biologia. Além disso, há um projeto institucional da UFRJ denominado *Prodocência*, que focaliza atividades de experimentação. Neste projeto, os licenciandos fazem “todo um estudo sobre experimentação no Ensino de Ciências e Biologia e depois [produzem] um material didático em torno de um experimento”¹⁹⁰.

Além do *Prodocência* e das visitas às escolas, os licenciandos realizam o que **Patrícia** chama de ‘mini-aulas’, quando selecionam um conteúdo de Ciências ou Biologia, preparam uma aula e apresentam para a própria turma. Nessa apresentação, diversos pontos são debatidos coletivamente como, por exemplo, o planejamento, a pertinência da atividade proposta e suas possibilidades pedagógicas. Por fim, há um projeto que se realiza em parceria com o Colégio de Aplicação da UFRJ, onde os professores de Ciências e Biologia dessa escola orientam, em atendimentos semanais ao longo de um mês, os licenciandos do noturno na produção de materiais didáticos.

Interpreto que nas distintas atividades realizadas no âmbito da Prática de Ensino, distintos sentidos de prática são mobilizados e hibridizados por **Patrícia**. Ao investir em um estágio que busca inserir os licenciandos em escolas da rede pública de ensino ao longo de um ano, entendo que essa professora mobiliza um ‘sentido epistemológico da prática’ e um ‘sentido profissional’ da prática, comentados no Capítulo II e no Capítulo III. Tal percepção

¹⁸⁸ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

¹⁸⁹ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

¹⁹⁰ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

pode ser evidenciada no seguinte trecho do depoimento de **Patrícia**, quando a professora defende que por meio da inserção dos licenciandos no espaço onde irão exercer sua profissão, existe a possibilidade de compreender o universo escolar e a profissão docente:

Eu trabalho muito com eles [os alunos de Prática de Ensino] a idéia da construção de uma relação. Eu faço muitas conversas com eles sobre o estágio como uma construção de um relacionamento com a figura do professor. Eu falo de confiança, dessa análise do trabalho do professor de uma forma construtiva, de você ter humildade suficiente para saber que você está lá como aprendiz. Ao mesmo tempo em que você pode ensinar, *você também tem muita coisa para aprender com aquele professor.* (...) Eu discuto com eles que a idéia é porque a gente não vê o professor como transmissor de conhecimentos produzidos na Universidade. Aí, eu discuto com eles as questões de *conhecimento produzido na escola, essa vertente mais atual de que a escola é produtora.* De que ela não é só transmissora. (...) É uma concepção que *vê a escola como um espaço que produz conhecimento próprio*, que no caso do ensino de Ciências e Biologia, está referenciado na formação científica e acadêmica, mas que é uma outra coisa. (...) Pensando nessa questão de que a escola é um espaço completamente diferente daquele meio em que ele está sendo formado no Instituto de Biologia¹⁹¹ (grifos meus).

Além desses sentidos de prática, no âmbito do estágio e dos atendimentos de orientação realizados por **Patrícia**, há a mobilização de um ‘sentido técnico’ que pode ser evidenciado quando essa professora explica que, nos momentos de regência, há discussões que giram em torno de planejamento, objetivos e avaliação. O ‘sentido profissional’ da prática é mobilizado, uma vez que, ao preparar suas aulas, os licenciandos são direcionados por **Patrícia** a refletir sobre as adaptações e as relações entre os conteúdos que aprenderam no curso de Ciências Biológicas e os conteúdos que irão ensinar na escola, o que envolve refletir sobre a elaboração de materiais didáticos e as adaptações de linguagem, por exemplo.

Interpreto que tanto na atividade em que os licenciandos visitam escolas, quanto na atividade em que são orientados por professores do Colégio de Aplicação na produção de um material didático e nas ‘mini-aulas’, os sentidos ‘profissional’, ‘técnico’ e ‘epistemológico da prática’ também são hibridizados e mobilizados pela professora **Patrícia**. Minha percepção parte do entendimento de que, nessas atividades, os licenciandos são orientados a conhecer tanto a escola quanto as práticas e escolhas profissionais dos professores, refletindo sobre a seleção de conteúdos e abordagens dos mesmos, por exemplo. Além disso, nas ‘mini-aulas’ diversas questões consideradas técnicas – como a problematização de planejamentos, a organização do tempo, os objetivos e a avaliação – são abordadas e trabalhadas coletivamente.

¹⁹¹ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

Reforço minha compreensão de que não é possível encontrar sentidos ‘puros’ de prática. Assim, conforme problematizei em outros momentos, considero que o ‘sentido técnico’ mobilizado por *Patrícia* vem sendo recontextualizado e hibridizado historicamente. Compreendo que *Patrícia* ressignifica, mesmo que de modo não intencional, as idéias de planejamento, de objetivo e de avaliação construídas a partir da década de 1920, pela vertente da tradição curricular instrumental. É importante reconhecer que no processo da recontextualização por hibridismo, fragmentos dessa tradição foram circulando em variados contextos, ressignificando as marcas de discursos que poderiam ser interpretados como originais. Nesse sentido, interpreto que *Patrícia*, de forma recontextualizada e hibridizada, trabalha com a idéia de planejamento, de objetivo e de avaliação como algo construído junto aos licenciandos em formação, se distanciando de uma concepção de que essas questões são pré-determinadas e devem ser ‘cumpridas’ pelos futuros docentes.

Interpreto, ainda, que *Patrícia*, nas atividades que constituem a Prática de Ensino, mobiliza o ‘sentido de experimentação’ da prática, comentado no Capítulo III. Essa mobilização pode ser evidenciada na realização das atividades relacionadas, por exemplo, ao projeto *Prodocência*, supramencionado, as quais propõem um estudo sobre experimentação no ensino de Ciências e Biologia e a elaboração de uma aula que tenha um experimento como recurso pedagógico. Reforço minha compreensão de que esse sentido de prática vem sendo construído, historicamente, no ensino de Ciências e Biologia. Nesse sentido, entendo que a mobilização do ‘sentido de experimentação’ da prática no contexto da disciplina Prática de Ensino está diretamente relacionada com os discursos que foram e ainda são produzidos e que circulam no âmbito da comunidade disciplinar ligada ao Ensino de Ciências, especialmente no âmbito da SBEnBio. Esses discursos constituem determinadas retóricas e padrões de formação docente, os quais influenciam as atividades formativas dos professores desta área específica.

Conforme abordei no Capítulo III, Ferreira (2005a) defende que, a partir da década de 1980, há uma mudança da retórica produzida nos anos de 1960/70 sobre os melhores conteúdos e os melhores métodos de ensino em Ciências e Biologia (FERREIRA, 2005a). Tal mudança estaria relacionada ao desvio dos investimentos da Educação Básica para o ensino Superior no sentido de fortalecer uma academização e o fortalecimento de uma área de pesquisa no Ensino de Ciências. É interessante ter me mente que, já nas décadas de 1960 e 1970, os objetivos mais utilitários e pedagógicos vinham sendo hibridizados com objetivos mais acadêmicos. Baseando-me em Ferreira (2005a), considero que o investimento em metodologias que focalizavam a experimentação e a introdução dos estudantes no ‘método

experimental' representam esse híbrido, uma vez que essas tinham forte relação com métodos ativos de ensino e, simultaneamente, com uma abordagem acadêmica do ensino de Ciências.

Assim, complemento minhas considerações desenvolvidas no Capítulo III e penso que, ao mesmo tempo em que os objetivos mais utilitários e pedagógicos perderam espaço a partir da década de 1980, a abordagem mais acadêmica dos conhecimentos foi ganhando centralidade, sobretudo, por meio da consolidação de um campo científico de pesquisa. Nesse sentido, a tradição da experimentação se fortaleceu e se faz presente ainda hoje. Tal interpretação pode ser evidenciada quando identifico, nos depoimentos das professoras por mim entrevistadas, o que chamei de um 'sentido de experimentação' da prática.

Essa permanência pode ser evidenciada no trecho a seguir do depoimento da professora **Patrícia**, quando mobiliza o que estou chamando de um 'sentido de experimentação' da prática em suas ações e práticas curriculares de formação inicial docente:

Esse ano a gente teve toda uma parte da Prática [de Ensino] que foram encontros do *Prodocência*, onde a gente *discutiu experimentação; papel e potencial didático dos experimentos*; quais as diferenças entre os experimentos universitários que eles têm na graduação e experimentos que a gente usa na escola; *quais são as possibilidades de investimento disso nos espaços escolares; o papel do laboratório de ciências*, se é necessário, se não é necessário o laboratório ou o clube de ciências nas escolas¹⁹² (grifos meus).

Partindo para uma reflexão sobre a organização da Prática de Ensino na FFP, é interessante observar que essa se dá em um formato distinto do que ocorre na UFRJ. **Paula** explica que existem, no currículo 'antigo' (Anexo III), três disciplinas de *Prática de Ensino*, as quais, em breve serão substituídas, no currículo 'novo' (Anexo IV), pelas disciplinas denominadas *Estágio Supervisionado I, II, III e IV*. Irei me ater em caracterizar as *Práticas de Ensino*, uma vez que os *Estágios Supervisionados* ainda não entraram em vigor. Segundo **Paula**, as Práticas de Ensino são semestrais e podem ser oferecidas por mais de um professor. A *Prática de Ensino I* acontece no sexto período e tem uma carga horária de 90 horas. No que se refere a essa disciplina, **Paula** explica que:

Pertence ao departamento de Educação. Então, ela tem como objetivo conhecer o funcionamento da escola. Mas como a Educação oferece essa disciplina para todos os cursos, então são muitas turmas, muitos professores, nunca é igualzinho para todo mundo. Alguns professores visitam a escola, outros fazem oficinas aqui dentro [da FFP], fazem eles [os graduandos] darem aula para eles mesmos. Formatos muito variados. Isso

¹⁹² Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

vai depender do professor que pega. Mas em geral, eles vão visitar algumas escolas.¹⁹³

A *Prática de Ensino II* e a *Prática de Ensino III* pertencem ao departamento de Ciências e se destinam a abordar o ensino de Ciências que se realiza no Ensino Fundamental e o ensino de Biologia que se realiza nas séries do Ensino Médio, respectivamente. **Paula**, responsável pela *Prática de Ensino II*, revela que cada uma dessas disciplinas possui uma carga horária de 105 horas e acontecem em três turmas distintas, por semestre. Cada uma dessas turmas fica sob a responsabilidade de distintos professores, que possuem diferentes concepções sobre a formação docente e mesmo sobre o papel dessa disciplina na formação. Portanto, seus desenhos curriculares também podem assumir formatos variados.

Interpreto que **Paula**, ao explicar que alguns desses professores compartilham de suas concepções e investem em uma formação que busca inserir os licenciandos na escola, em uma perspectiva de acompanhar o ‘andamento’ da mesma, aprendendo com os professores regentes e com as práticas escolares, mobiliza um sentido de prática que estou chamando de ‘sentido epistemológico da prática’ e também um ‘sentido profissional’. **Paula** aponta que outros professores, ainda que considerem a importância da escola na formação, fazem a inserção dos licenciandos nesse espaço por meio de práticas e/ou regências pontuais, sem que haja um acompanhamento do cotidiano e das questões próprias do universo escolar. Há também um professor que realiza um projeto de preparação para o vestibular, onde alunos do Ensino Médio são convidados para ter aulas na Universidade, com os licenciandos.

Caracterizando, ainda, as diferentes práticas curriculares desenvolvidas no âmbito das Práticas de Ensino na FFP, **Paula** revela que existem professores que investem em um Programa denominado *Micro-Classe*, onde os alunos do Ensino Fundamental são convidados para realizar atividades dinâmicas, como jogos e brincadeiras, desenvolvidas na Universidade. Segundo **Paula**, esse programa, também conhecido como *Micro-Ensino* (PIMENTA, 1997), surge nos Estados Unidos, com toda uma fundamentação teórica que justifica sua existência e vai ser incorporado e divulgado no Rio de Janeiro pelos docentes da Pós-Graduação da UFF.

Pimenta (1997) esclarece que esse tipo de experiência apareceu como uma inovação técnica e marcou a formação docente na década de 1970. O *Micro-Ensino*, que contribuía para a construção de uma concepção idealizada de escola e da ação docente, endossava um ‘sentido técnico’ da prática, onde por meio de situações experimentais, havia o objetivo de desenvolver habilidades técnicas e instrumentais eficientes para dar conta das situações de

¹⁹³ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

ensino (PIMENTA, 1997). **Paula** explica que esse tipo de prática, ainda que ressignificada, “acabou virando a tradição da Faculdade [da FFP]”¹⁹⁴, uma vez que poderia resolver muitos problemas colocados pelas tentativas de aproximação da Universidade com a escola e mesmo os problemas próprios da realidade do sistema educacional, no país.

Retomando as ‘mini-aulas’ desenvolvidas pela professora **Patrícia**, na UFRJ, penso ser possível encontrar aproximações e continuidades com as experiências de *Micro-Ensino*, ainda que **Patrícia** não faça referência explícita às mesmas e não traga os alunos da Educação Básica para a Universidade. Ao enfrentar as dificuldades já mencionadas em relação à realização integral do estágio dos licenciandos do curso noturno nas escolas, essa professora adotou como estratégia o desenvolvimento de atividades onde os licenciando selecionam um conteúdo de Ciências ou Biologia e uma metodologia de ensino e preparam uma aula, que apresentam para a própria turma. Reforço, no entanto, conforme mencionei anteriormente, que no caso da professora **Patrícia**, as continuidades com as experiências do *Micro-Ensino* são permeadas pela recontextualização e pela hibridização de distintos sentidos de prática, como o ‘sentido técnico’, o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’.

Sobre a organização curricular da *Prática de Ensino II*, pela qual é responsável, **Paula** explica que há distintas atividades configurando essa disciplina, dentre elas, o estágio supervisionado e os atendimentos semanais que se destinam a construir e problematizar as regências que os licenciandos realizarão nas escolas. Na FFP, os licenciandos escolhem uma escola da rede pública e, nela, uma turma de Ensino Fundamental para acompanhar ao longo de um semestre letivo. Em encontros semanais na faculdade, a turma discute, coletivamente, com a orientação da professora, as experiências vividas. Além disso, há também um aprofundamento teórico, por meio de discussões de textos que possam enriquecer as reflexões sobre a prática escolar que eles estão vivenciando.

Antes das regências propriamente ditas, que se realizam nas turmas do Ensino Fundamental escolhidas pelos licenciandos, **Paula** organiza as atividades da seguinte forma:

Primeiro eles fazem uma aula aqui. Para os colegas e para mim. Mais para ver se eles sabem controlar o tempo, que é um tempo pequeno em uma aula de uma hora e meia, de 40, 50 minutos. Então, eu quero que eles controlem o tempo, que eles façam uma adequação da linguagem para a série que eles estão se propondo. A usar o quadro. Uma coisa assim para eu saber, porque às vezes chega um menino que dá aula em 10 minutos e não tem mais o que fazer. Eu digo: ‘Mas imagina, está na escola, tem que dar uma hora e meia de aula.’ Então eles têm que se acostumar com isso. E às vezes eles dando aula na escola, mesmo sem a minha presença, eles já vão se acostumando

¹⁹⁴ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

um pouco mais com isso. Mas eles fazem essa aula aqui antes de ir pra escola.¹⁹⁵

A partir do exposto até o momento sobre as práticas curriculares de **Paula** e do trecho anterior, retirado de seu depoimento, interpreto que essa professora, assim como **Patrícia**, hibridiza distintos sentidos de prática. Ao mesmo tempo em que mobiliza os sentidos ‘profissional’ e ‘epistemológico da prática’, ao defender a imersão dos licenciandos na escola e o aprendizado dos mesmos com a realidade escolar e com as atividades profissionais dos professores, o ‘sentido técnico’ também é valorizado. A valorização desse sentido fica evidenciada quando, no trecho destacado e também em outros momentos de seu depoimento, **Paula** defende a necessidade de os licenciandos saberem controlar o tempo, usar o quadro-de-giz, construir planejamentos, estabelecer objetivos de ensino e adaptar a linguagem para as séries em que irão realizar as regências.

É importante destacar que, ainda que **Paula**, em seu depoimento, não mobilize explicitamente o ‘sentido de experimentação’ da prática, no âmbito das atividades de *Prática de Ensino II*, o faz quando fala de outras disciplinas pelas quais é responsável. Conforme demonstrei no capítulo anterior, na disciplina *Laboratório de Ensino II*, por exemplo, **Paula** revela que “a gente entra na experimentação, no livro didático e em atividades: montagem de roteiros de aula prática”. Esse trecho de seu depoimento certamente representa mais uma evidência das influências que os discursos historicamente elaborados tanto no ensino de Ciências e Biologia quanto na comunidade disciplinar do Ensino de Ciências, da qual faz parte, exercem em sua prática curricular.

Na UFF, a professora **Paloma** explica que existem quatro disciplinas de *Pesquisa e Prática Pedagógica*, que pertencem a um dos dois departamentos da Faculdade de Educação – o departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento - e são cursadas ao longo de um ano, contemplando uma carga horária de 400 horas. **Paloma** revela que há uma exigência desse departamento de que cada uma dessas disciplinas sejam oferecidas de forma separada em um semestre. No entanto, **Paloma** aponta que “a gente está mantendo a nossa organização, porque é o que a gente pode dar conta”¹⁹⁶, revelando as leituras heterogêneas e ações diversas que se materializam no contexto a prática.

De acordo com **Paloma**, essa organização acontece da seguinte forma: em um semestre o estudante cursa, concomitantemente, as *Pesquisas e Práticas Pedagógicas I e II*, contemplando 200 horas de carga horária, sendo que 140 horas são realizadas em escolas

¹⁹⁵ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

¹⁹⁶ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

públicas, nas atividades de estágio supervisionado e 60 horas são realizadas na UFF, com aulas teóricas e atendimentos de orientação e de discussão sobre o estágio. Segundo **Paloma**, das 140 horas destinadas ao estágio, 40 horas podem ser utilizadas em outros espaços educativos que não a escola, como museus de Ciências, por exemplo.

No outro semestre, o estudante cursa as *Pesquisas e Práticas Pedagógicas III e IV*, cumprindo as 200 horas restantes. Essas disciplinas também são realizadas de forma simultânea e têm a mesma distribuição da carga horária das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas I e II*. No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, a professora **Paloma** divide a responsabilidade por essas disciplinas com mais duas professoras.

Assim como **Patrícia e Paula, Paloma** e as outras professoras da UFF investem em uma formação que busca inserir os licenciandos na escola em todas as *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*. De forma semelhante do que acontece nos cursos da UFRJ e da FFP, as atividades dessas disciplinas, além de aulas teóricas, incluem a realização do estágio supervisionado de ensino e atendimentos semanais destinados a construir e problematizar as regências dos licenciandos. **Paloma** explica que em suas disciplinas há sempre a preocupação de articular a teoria e a prática nesse momento da formação, por meio de leituras de textos que possam enriquecer as problematizações e reflexões acerca das práticas vividas no estágio supervisionado de ensino.

Uma vez que **Paloma** destina 280 horas da carga horária das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas* ao estágio supervisionado e à inserção dos licenciandos nas escolas, interpreto que essa professora também mobiliza um ‘sentido profissional’ e um ‘sentido epistemológico da prática’. Minha compreensão pode ser evidenciada quando **Paloma** tece comentários sobre suas próprias concepções de prática e releva que trabalha com uma perspectiva:

De uma prática *com imersão na escola*, com uma reflexão sobre esse trabalho feito na escola. Com uma preocupação grande, não só de uma *vivência escolar para conhecer o aluno, conhecer o ambiente*, mas fazer uma tentativa de o licenciando fazer um mergulho [na escola], com as nossas dificuldades, né? (...) Então o nosso alunado *não tem uma prática idealizada*. Eu falo mesmo que a gente sofre o choque da realidade já na Prática de Ensino. Juntos. Mas, tem sido uma preocupação minha também de entender a prática dentro do estágio supervisionado, de ajudá-los a valorizar os professores, o que o professor está podendo fazer e as suas práticas de resistência¹⁹⁷ (grifos meus).

Do mesmo modo que nos demais cursos investigados, na UFF o estágio é também realizado em instituições públicas de ensino da Educação Básica. **Paloma** revela, ainda, que

¹⁹⁷ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

por semestre, os licenciandos realizam o estágio e as problematizações a ele relacionadas no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio. Além disso, de forma semelhante do que acontece na FFP, na UFF a realização do estágio é semestral – e não anual, como na UFRJ –, não havendo, obrigatoriamente, uma continuidade ao longo do ano letivo. *Paloma* explica que se o licenciando cursa as *Pesquisas e Práticas Pedagógicas I e II* no primeiro semestre, então há a possibilidade de acompanhar as atividades escolares ao longo de todo o ano letivo. Entretanto, se ele cursa essas disciplinas no segundo semestre, essa continuidade fica comprometida.

Retomando as exigências legais e buscando identificar os diálogos estabelecidos entre as professoras da Prática de Ensino e os documentos oficiais, lembro, conforme apontado no Capítulo II, que um dos ‘pontos-chave’ do Parecer CNE/CP 28/2001 e da Resolução CNE/CP 2/2002 é o aumento da carga horária destinada ao estágio supervisionado e à prática de ensino, de 300 para 400 horas. Nesse sentido, o Parecer aponta que “o estágio curricular supervisionado da licenciatura não poderá ter uma duração inferior a 400 horas”¹⁹⁸ e a Resolução exige “400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso”¹⁹⁹. Uma das justificativas do Parecer para esse aumento da carga horária pode ser evidenciada no seguinte trecho do documento:

A obrigatoriedade das 300 (trezentas) horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no Art. 65 da LDB e estão contempladas no Parecer CNE/CP 9/2001 e respectiva Resolução. Mas dada sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este mínimo estabelecido em lei não será suficiente para dar conta de todas estas exigências em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB.²⁰⁰

Ao refletir sobre a exigência legal de 400 horas da Prática de Ensino e do estágio supervisionado, *Patrícia* entende que o aumento de 100 horas na carga horária poderá contribuir para mudanças nas ações curriculares no âmbito da *Prática de Ensino*,

¹⁹⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 11). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

¹⁹⁹ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Art.1. Inciso II. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

²⁰⁰ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 8). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

possibilitando o investimento em outras atividades relacionadas à escola como, por exemplo, a realização de excursões e a organização de acervos de livros didáticos. Além disso:

Possibilita você talvez ‘cobrar’ das escolas um maior envolvimento. Porque, por exemplo, o licenciando pode se envolver em diversas coisas além das aulas na escola e que são boas para ele. Ele pode ajudar na coordenação, passar um tempo na secretaria entendendo como é que funciona a escola. Tem diversas coisas que ele pode fazer além de estar na sala de aula. E isso compromete mais a Unidade que recebe os estagiários. Eu acho. (...) Você poder, por exemplo, estar discutindo com a escola outros tipos de atividades, por exemplo, a montagem do laboratório. Então, isso possibilita a você como professora, supervisora do estágio, estar discutindo com a escola possibilidades de outros espaços que eles podem estar além da sala de aula. (...) Se eu tiver mais tempo disponível, que os alunos têm que cumprir, eu posso negociar mais firmemente com a direção. ‘Olha só, a sala de aula só não vai ser suficiente. Então, será que não dá pra eles fazerem isso, fazerem aquilo? Vamos fazer uma lista de coisas que ele podem participar, que vocês podem assinar?’. Várias coisas que eu acho que são interessantes. Mesmo no CAP, por exemplo. O Clube de Ciências. As dificuldades que se tem pra organizar o Clube de Ciências. Se você tiver mais carga horária, você poderá envolver os estagiários nisso. E isso é um ganho enorme pra escola. Mas para isso eu acho que você precisa de mais carga horária para estar negociando. Porque até agora as 300 horas, elas são cumpridas na sala de aula.²⁰¹

Conforme problematizei no Capítulo II, existe uma flexibilidade e uma ambigüidade presente nos documentos oficiais quanto à materialização dessa carga horária no interior dos cursos de formação. Tal flexibilidade permite leituras heterogêneas, ações diversas e organizações curriculares distintas, as quais podem ser evidenciadas nos depoimentos das professoras por mim entrevistadas. É possível perceber a partir do exposto até o momento, que tanto no currículo do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ quanto no currículo ‘antigo’ (Anexo III) do curso da FFP, as 300 horas destinadas às *Práticas de Ensino* e ao estágio supervisionado apresentam formatos variados, bem como as 400 horas destinadas às *Pesquisas e Práticas Pedagógicas* e ao estágio supervisionado na UFF.

No entanto, reforço minha compreensão de que ainda que apresentem formatos variados nas distintas instituições, as atividades realizadas pelas professoras por mim entrevistadas, na *Prática de Ensino* ou nas *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*, no caso da UFF, apresentam diversas aproximações. Considero que essas aproximações estão relacionadas tanto aos discursos que as professoras compartilham no âmbito da comunidade disciplinar da qual fazem parte quanto às tradições curriculares que esse componente curricular apresenta na formação inicial dos professores.

²⁰¹ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

Quanto às mudanças que as exigências legais, em termos de carga horária, podem influenciar no currículo dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, *Paula* tece comentários interessantes quando considera as propostas presentes no currículo ‘novo’ (Anexo IV) da FFP. Conforme exposto no Capítulo III, nesse currículo as *Práticas de Ensino* serão extintas e darão lugar às disciplinas *Estágio Supervisionado I, II, III e IV*, que serão realizadas ao longo de dois anos. Essa professora indica que com essa mudança, os licenciandos terão:

Uma carga horária menor deles aqui [na FFP] e uma carga horária maior deles na escola. E aí, o problema que gente vai enfrentar é desses professores que não vão pra escola. Porque tem essa tradição inventada, digamos assim. Desde que, quando eu fui ler a documentação antiga da Faculdade, aí eu descobri da onde que veio isso. Porque quando a Faculdade começou os alunos iam pra escola fazer o estágio, a Prática de Ensino.²⁰²

Além disso, *Paula* aponta, ainda, outras mudanças no trecho a seguir:

Eu não sei como é que vai ser organizado, eu acho que vai mudar um pouco, porque eu acho que a intenção é ser menos a parte teórica. Ser mais estágio mesmo. (...) Eu espero que eles cheguem lá com uma boa bagagem teórica. (...) Porque o espírito da disciplina, que está lá [no Projeto de Reforma] é deles irem mais para a escola. E aí tem um documento da própria UERJ, que diz quanto tempo o aluno vai ter de encontro com o professor, quanto tempo que o aluno vai ter na escola e um tempo que ele vai ter de preparação de atividades que ele vai fazer na escola.²⁰³

Na ‘nova’ organização curricular, *Paula* explica que o *Estágio Supervisionado I* se realizará no quinto período e será de responsabilidade do departamento de Educação, com uma carga horária de 90 horas. Os *Estágios Supervisionados II e III* serão de responsabilidade do departamento de Ciências e terão uma carga horária de 120 horas cada um, abordando o ensino de Ciências e o ensino de Biologia, respectivamente. O *Estágio Supervisionado IV* aparece como uma inovação curricular que buscará atender as seguintes demandas colocadas pelas novas diretrizes, expressas no Parecer CNE/CP 9/2001:

A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos.²⁰⁴

²⁰² Depoimento concedido pela professora *Paula* no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁰³ Depoimento concedido pela professora *Paula* no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁰⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 26). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Além disso, esse mesmo Parecer aponta que:

As temáticas referentes à Educação de Jovens e Adultos, à Educação Especial e Educação Indígena, raramente estão presentes nos cursos de formação de professores, embora devam fazer parte da formação comum a todos, além de poderem constituir áreas de aprofundamento, caso a instituição formadora avalie que isso se justifique. A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são, entre outras, temáticas a serem consideradas.²⁰⁵

Assim, segundo a professora **Paula**, o *Estágio Supervisionado IV*, que terá uma carga horária de 90 horas e que se realizará no oitavo período:

Vai ser de Projetos Especiais. Projetos, por exemplo, de Educação Especial. Surdo-mudo, em escolas que já têm atendimento para pessoas portadoras de necessidades especiais. Também pode ser em pré-vestibulares comunitários. Também pode ser em uma escola indígena. Para diversificar. Pode ser, no caso de Biologia, que tem muitos trabalhos com Educação em Museu, pode ser em Museus. Projetos, assim, que não sejam o formal que vai ser dado nos outros Estágios. Ou Educação Não-Formal, ou Educação em outros espaços ou Educação Especial. Porque na verdade a Educação Especial tem que estar contemplada no curso. Então esse [*Estágio Supervisionado*] IV vai tentar atender um pouco a isso.²⁰⁶

Ainda que seja possível identificar as diferenças apontadas acima em termos de organização curricular e da distribuição de carga horária, interpreto, mais uma vez, que as professoras por mim entrevistadas compartilham idéias e concepções sobre a formação inicial de professores, as quais permeiam as atividades realizadas no âmbito das *Práticas de Ensino* e das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*. É possível perceber essas concepções compartilhadas e também discursos que tendem à homogeneização quando **Paula**, **Patrícia** e **Paloma** defendem, por exemplo, a imersão dos futuros docentes em escolas públicas durante o estágio supervisionado de ensino.

Nesse sentido, no programa geral das *Práticas e Pesquisas Pedagógicas*, **Paloma** aponta que:

A organização, o planejamento e a seleção temática desta disciplina parte do princípio de que a escola é o espaço formativo privilegiado para a formação docente. Ainda que a escola pública se apresente muitas vezes como um cenário repleto de dificuldades a serem enfrentadas, esta proposta parte do princípio de que a aprendizagem com os pares, em um convívio cotidiano no contexto escolar, é parte fundamental para a formação dos licenciandos, uma vez que os eixos norteadores que constituem a profissão

²⁰⁵ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 27). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

²⁰⁶ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

docente encontram-se enraizados no exercício de seu ofício. Estes princípios não excluem atividades formativas em outros espaços não formais, mas coloca-as como possibilidades que se complementam à experiência escolar e que permitem entender os processos educativos e seus sujeitos em bases mais amplas. Entretanto, é preciso considerar que a licenciatura é o único curso que profissionaliza e que credencia os futuros professores para o trabalho docente escolar e, neste sentido, a escola é o espaço formativo por excelência.²⁰⁷

Além disso, **Paloma** apresenta como objetivo geral dessas disciplinas “propiciar experiências formativas docentes em regime de imersão na escola, nas quais a interação com os professores da escola e a problematização de seus eventos sejam trazidas à reflexão, fundamentadas em aportes teóricos disponibilizados aos licenciandos”²⁰⁸. Nessa mesma direção, **Patrícia** apresenta os seguintes objetivos para a *Prática de Ensino* pela qual é responsável:

Possibilitar uma rica e intensa experiência em uma instituição escolar, que permita aos graduandos problematizar suas concepções prévias sobre a prática e a profissão docente em Ciências e Biologia; vivenciar uma experiência docente anual em turmas de Ensino Básico de uma instituição escolar; e refletir teoricamente sobre o significado de tal experiência na formação inicial do professor de Ciências e Biologia.²⁰⁹

Evidenciando, ainda, as concepções compartilhadas pelas três professoras por mim entrevistadas, apresento, a seguir, os objetivos de **Paula** para a *Prática de Ensino II*, pela qual é responsável:

Compreender a prática docente como eixo fundamental da formação inicial do professor; compreender o papel do professor de Ciências no contexto da escola básica; entender a escola básica como *locus* de formação do professor; compreender a escola e a sala de aula de Ciências como espaços de produção de conhecimento; relacionar teoria e prática no ensino de Ciências na escola básica; compreender a cultura escolar no que se refere ao ensino de Ciências; discutir as dimensões ética, sócio-política, humana, técnica e os princípios epistemológicos do ensino de Ciências; vivenciar experiências de ensino de Ciências na escola básica, no nível fundamental; elaborar e executar planejamento de atividades de ensino de Ciências em unidades escolares de ensino fundamental, sob orientação; refletir criticamente sobre as atividades desenvolvidas.²¹⁰

²⁰⁷ Programa Geral das disciplinas *Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF, disponibilizado pela professora **Paloma**.

²⁰⁸ Programa Geral das disciplinas *Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF, disponibilizado pela professora **Paloma**.

²⁰⁹ Ementa da disciplina *Prática de Ensino*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ, disponibilizada pela professora **Patrícia**.

²¹⁰ Ementa da disciplina *Prática de Ensino II*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP, disponibilizada pela professora **Paula**.

A partir das contribuições de Terreri & Cassab (2006), que analisam os relatos de experiência publicados na *Coletânea da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas afins* (organizada por SELLES *et al.*, 2003) e também a partir da análise dos depoimentos das professoras por mim entrevistadas, percebo que essa defesa da escola como espaço privilegiado da formação inicial docente não constitui um discurso hegemônico para todos os professores de Prática de Ensino nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas. Assim, considero que as concepções de **Paula**, **Patrícia** e **Paloma** estão relacionadas, entre outros aspectos, à construção de determinados discursos no grupo local que compõem no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de Biologia.

Interpreto que, nessa defesa, as três professoras mobilizam e compartilham determinados sentidos de prática em suas práticas curriculares, conforme expus acima. Além disso, entendo que ao ressaltar a importância da escola na formação inicial docente, as professoras estabelecem diálogos com os documentos oficiais e reforçam um dos aspectos que considero central no ‘novo’ paradigma para a formação docente, qual seja, a defesa de uma aproximação entre as universidades e as escolas no processo formativo. É interessante trazer alguns trechos dos depoimentos transcritos que podem evidenciar esses diálogos e revelar problematizações que as professoras tecem acerca dos discursos presentes nas propostas oficiais.

O Parecer CNE/CP 9/2001 afirma a importância de ter em mente que “o estágio necessário à formação dos futuros professores fica prejudicado pela ausência de espaço institucional que assegure um tempo de planejamento conjunto entre os profissionais dos cursos de formação e os da escola da educação básica que receberá os estagiários”²¹¹. Interpreto que as três professoras por mim entrevistadas concordam, de certo modo, com essa problematização. No entanto, revelam enfrentar diversos problemas e dificuldades tanto na busca por ‘escolas-campo’ de estágio quanto na própria realização do mesmo, o que indica uma certa fragilidade nessa parceria entre universidade e escola.

No meu entendimento, a partir da análise dos depoimentos, a busca pela parceira com a escola nos processos formativos que ocorrem na UFRJ e na UFF parece se dar mais no plano individual – onde as professoras, elas mesmas, procuram as escolas-campo de estágio – do que no plano institucional. De forma um pouco distinta, **Paula** aponta que na FFP a concepção:

²¹¹ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 20). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

É que o estágio é o estágio profissional. O estágio profissional é no local que você trabalha, vai trabalhar. Então, tem que ser na escola. *Todo mundo aqui fecha com esse discurso. Assim, as pessoas que coordenam os outros cursos, né?! O estágio é na escola*²¹² (grifo meu).

Interpreto que essa concepção de valorização da escola no processo formativo que circula no âmbito da FFP está relacionada à história e à origem dessa instituição que, desde a sua criação, oferecia cursos de Licenciatura Curta que se destinavam, sobretudo, a formar professores. Ainda que esta perspectiva não seja hegemônica, uma vez que, conforme pude evidenciar ao longo desta seção, diversos professores optam por se distanciar da escola no processo formativo, interpreto que, historicamente, se construiu uma tradição de valorizar a escola como espaço privilegiado de estágio dos futuros docentes.

No caso da UFF, **Paloma** sugere que “a nossa instituição está ainda um pouco distante da escola. E acho que a legislação não só não resolve isso, como também não está sensível. Essa [legislação] que está aí, não tem mecanismos de estabelecer pontes mais efetivas [entre a Universidade e a escola]”²¹³. Nessa mesma direção de refletir acerca das possibilidades de aproximação entre a Universidade e a escola, decorrentes da legislação, **Paula** também reconhece diversas dificuldades e tece as seguintes problematizações:

Porque quando você vai para a escola, você chega na escola, você tem um professor que aceita receber licenciando. O outro diz: ‘Não, não quero. Não aceito’. (...) Então, a gente fica a mercê da boa vontade. Porque a legislação diz que a escola tem que ser co-participante do processo de formação. Mas só que o CNE não avisou para a escola e muito menos para o professor. Nem para a Secretaria de Educação, quanto mais para a escola. A Secretaria cada vez burocratiza mais. Coisa que a gente, algumas escolas que a gente entrava direto, sem precisar de nenhum papel - porque lá no Rio eu sei que é uma burocracia danada no Município. Mas por aqui, a gente entrava direto na escola. Aí agora a Secretaria vem exigindo que leve o documento, não sei o quê. Então, cada vez vai complicando.²¹⁴

A professora **Patrícia** também traz um ponto importante ao ressaltar que “as escolas [da rede pública de ensino] que recebem os alunos também não têm essa tradição que o Colégio de Aplicação tem de formação de professores, de estar junto com a Faculdade de Educação construindo um projeto de formação”²¹⁵. Sobre essas dificuldades, penso ser importante considerar também que os professores das escolas públicas, por mais que aceitem

²¹² Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²¹³ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

²¹⁴ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²¹⁵ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

receber os licenciandos, muitas vezes não têm tempo para se envolverem de fato com a formação inicial. Não há um investimento do governo no sentido de capacitá-los para isso e nem mesmo um incentivo salarial que permita aos professores um investimento nessa tarefa.

Quando **Patrícia** aponta que, a cada ano que se inicia, faz uma investigação acerca das escolas em que os estagiários irão atuar, expressa também uma evidência de que a busca por essa parceria e as negociações necessárias se dão, em boa parte, no plano individual. Nesse sentido, **Paloma** considera que ainda que a legislação traga alguns avanços para se pensar tanto a formação de professores quanto o papel da Prática de Ensino, e mesmo a necessidade de aproximação da universidade coma escola no processo formativo, “ainda existe um visão muito idealizada. Acho que existe uma distância grande entre a universidade e a escola. Acho que essas relações ainda precisam progredir demais”²¹⁶.

Ainda problematizando a importância de se considerar as aproximações entre a Universidade e a escola, **Paloma** aponta que “não é consensual e nem hegemônica a defesa de que a agente tem que ir para a escola, fazer a imersão na escola, formar o professor dentro da escola”²¹⁷. Ainda nessa direção, **Paloma** revela que “aqui [na UFF] há uma heterogeneidade do entendimento do que seja a Prática de Ensino, o que seria a *Pesquisa e Prática Pedagógica*. (...) Se você pegar, nós temos atualmente, dezesseis cursos de licenciatura. Cada um faz de um jeito”²¹⁸. A partir de minhas análises, penso que essa heterogeneidade não se dá apenas no contexto institucional da UFF, mas também no contexto das licenciaturas da FFP e da UFRJ.

Quando argüidas acerca da influência dos Pareceres de 2001 e das Resoluções de 2002 em suas decisões curriculares, sobretudo, na perspectiva de valorização da escola no processo formativo, interpreto que as três professoras consideram que a construção dessas idéias e dessas concepções acerca da formação docente é anterior à divulgação desses documentos. Entendo que essa construção está relacionada aos estudos e às discussões realizadas em grupos de pesquisa, bem como aos discursos que circulam no âmbito da comunidade disciplinar do Ensino de Ciências, particularmente no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de Biologia, aspecto já comentado no início deste capítulo.

Ao serem estimuladas a falar sobre as influências da legislação em suas ações curriculares, a resposta de **Paula** me permite evidenciar a produção circular das políticas de currículo para a formação de professores, onde os processos de recontextualização por

²¹⁶ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

²¹⁷ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

²¹⁸ Depoimento concedido pela professora **Paloma** no dia 9 de janeiro de 2008.

hibridismo contribuem para hibridizar, no contexto da prática, as propostas oficiais com tradições que já vinham sendo construídas. Nesse sentido, **Paula** tece o seguinte comentário acerca da influência da legislação em seu fazer curricular:

Sinceramente? Eu acho que não. Eu acho que é o contrário. A minha influência, o que me influenciou como professora de Prática, foi a formação que eu tive, prática e teórica. Então, sempre estudei, sempre estive ligada a estudar a questão da formação de professores. Eu sempre estou estudando. E essas concepções mais atuais, menos tecnicistas, mais essa coisa desse diálogo da escola, de respeitar a escola como um local de produção de conhecimento, de respeitar o professor como detentor de um saber e tal. Isso é que me influencia. E é isso o que eu tento trabalhar com os meus alunos. De uma certa forma, ‘mascaradamente’, isso está presente nas diretrizes. Meio daquele jeito que eles fazem, né, um híbrido entre o que a academia fala, que a academia escreve. (...) Então, eles misturam um pouco dessas coisas que estão na literatura, mais o que interessa, mais o que o Banco Mundial diz que tem que fazer, mistura aquilo tudo e sai aquela ‘salada’ que está lá na lei. Então, eu acho que não é o que está na lei que me influencia. (...) Talvez se eu pensar muito, eu ache alguma coisa [que me influencie]. Mas, a princípio, tem muito mais a ver com a formação que eu tenho, acadêmica, das leituras que eu faço, que me organizam, que eu já faço dessa maneira há bastante tempo.²¹⁹

Por meio de minhas análises das transcrições dos depoimentos das professoras, interpreto que elas reforçam outro aspecto que venho considerando central na defesa de um ‘novo’ paradigma para a formação docente, presente nos documentos oficiais, qual seja, a articulação entre teoria e prática no processo formativo. Conforme já defendi em outro momento, entendo que, historicamente, o espaço-tempo da Prática de Ensino se compromete com essa articulação na formação dos professores. O compromisso com essa tarefa pode ser evidenciado em diversos trechos dos depoimentos e revelam a mobilização e a hibridização de determinados sentidos de prática, como veremos a seguir.

Conforme apontei anteriormente, na UFRJ essa articulação entre teoria e prática se dá tanto no âmbito da própria *Prática de Ensino* quanto por meio da simultaneidade com que os alunos da graduação cursam essa disciplina e as disciplinas *Didática Especial em Ciências Biológicas I* e *Didática Especial em Ciências Biológicas II*. Na FFP e na UFF, essa articulação se dá no âmbito das *Práticas de Ensino* e das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*, respectivamente. Reforço meu entendimento de que, nos três cursos por mim investigados, as relações entre teoria e prática se dão também em outros espaços-tempos curriculares, conforme evidenciei no capítulo anterior. No entanto, neste capítulo deixo para refletir e problematizar, especialmente, as ações curriculares no âmbito da Prática de Ensino.

²¹⁹ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

Ao problematizar acerca das articulações entre teoria e prática, as professoras trazem à tona, também, suas perspectivas sobre o papel e a relevância da Prática de Ensino na formação docente. **Patrícia, Paula e Paloma** compartilham da idéia de que o aprofundamento teórico contribui para entender melhor a prática que está sendo vivenciada no estágio supervisionado e a própria profissão docente. Analisando as ementas e os programas das *Práticas de Ensino* e das *Pesquisas e Práticas Pedagógicas* sob responsabilidades dessas professoras, é possível compreender quês teorias elas priorizam em suas ações formativas.

Os estudos realizados nesse momento da formação se debruçam, principalmente, sobre textos acadêmicos da área do Ensino de Ciências e Biologia e também sobre textos acadêmicos da área de Educação, sobretudo os que focalizam as questões curriculares e a formação docente. É possível perceber que os textos selecionados pelas professoras têm bastante relação com as pesquisas acadêmicas que vêm desenvolvendo.

Assim, no caso da professora **Patrícia**, que tem se debruçado sobre questões relacionadas aos conhecimentos escolares e o currículo de Ciências, é possível perceber uma vasta literatura de autores da área do Ensino de Ciências e Biologia – como Ferreira & Gomes²²⁰, Krasilchik²²¹ e Mortimer²²², entre outros –, mas também textos de autores de referência do campo do Currículo, como Moreira²²³, Santos²²⁴ e Silva²²⁵, por exemplo.

Já a professora **Paula**, que focaliza suas investigações na formação docente, traz no programa de sua disciplina autores como Gauthier²²⁶, Nóvoa²²⁷ e Tardif²²⁸, que, desde o início da década de 1990, têm produzido textos acadêmicos em torno dessas questões, mas também autores do Ensino de Ciências e Biologia como Amorim²²⁹, Marandino²³⁰ e Selles &

²²⁰ FERREIRA, M. S. & GOMES, M. M. Emergência da Disciplina Escolar Ciências nos Currículos Oficiais Brasileiros (1931-1971). In: *Coletânea do VII Encontro Perspectivas do Ensino de Biologia*. São Paulo: FEUSP, p. 704-708, 2000.

²²¹ KRASILCHIK, M. Ensino de Ciências e a Formação do Cidadão. *Em Aberto* 7(40). Brasília: INEP, p. 55-60, 1988.

²²² MORTIMER, E. F. Sobre chamas e cristais: a linguagem cotidiana, a linguagem científica e o ensino de Ciências. In: CHASSOT, A. & OLIVEIRA, R. J. (orgs.) *Ciência, Ética e Cultura na Educação*. São Leopoldo: UNISINOS, p. 99-118, 1998.

²²³ MOREIRA, A. F. B. Reflexões sobre o currículo a partir da leitura de um livro para crianças. *Química Nova na Escola*, n. 9, maio, p. 23-27, 1999.

²²⁴ Santos, L. L. de C. P. Tendências e Perspectivas no Campo do Currículo, *INES ESPAÇO*, dezembro, 1997.

²²⁵ Silva, T. T. da. *Documentos de Identidade: Uma Introdução a Teorias de Currículo*. Editora Autêntica, 2003.

²²⁶ GAUTHIER, C. & MARTINEAU, S. Triângulo Didático-Pedagógico – o triângulo que pode ser visto como um quadrado. *Educação nas Ciências*, n. 1, jan./jun. 2001.

²²⁷ NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria e Educação*, 4, 1991.

²²⁸ TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação de Professores*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

²²⁹ AMORIM, A. C. R. de. Em aulas de ciências, ensinam-se ciências? *Comciência*, 2003. Disponível em: www.comciencia.br/reportagens/cultura/cultura12.shtml (11/07/03).

²³⁰ MARANDINO, M. Museu e escola: parceiros na educação científica do cidadão. In: CANDAU, V. M. (org.) *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

Ferreira²³¹ por exemplo. No caso de *Paloma*, além de textos da área de Ensino de Ciências e Biologia e da área de Educação, há ainda, textos da área da Biologia de autores como Gould²³² e Mayr²³³, por exemplo. Interpreto que essa decisão está relacionada às questões de pesquisas focalizadas por essa professora que têm estudado aspectos relacionados ao ensino na interface com a constituição da própria Biologia como Ciência.

Patrícia defende que as articulações entre teoria e prática nesse momento da formação possibilitam “reflexões teóricas sobre o ensino de Ciências e contribuem para superar uma visão meramente técnica que predominou durante anos”²³⁴. *Patrícia* revela, ainda, que na *Didática Especial em Ciências Biológicas II* há uma abordagem de questões relacionadas aos processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos escolares em Ciências e Biologia, que permitem “que tais decisões sejam compreendidas de modo contextualizado. A idéia é fornecer subsídios teóricos para uma vivência mais efetiva e consciente das situações cotidianas que envolvem a prática e a profissão docente”²³⁵.

Além disso, *Patrícia* reforça que a articulação entre teoria e prática contribui tanto para academizar quanto para humanizar o olhar dos futuros docentes, o que pode ser evidenciado quando expõe que “eu discuto muito isso com eles [os licenciandos], de que a formação ali é uma formação pra intelectualizar o professor, para torná-lo mais acadêmico, embora a valorização da prática esteja muito presente”²³⁶, ou quando revela que:

Tem um aspecto aí nessa relação das *Didáticas* com a *Prática de Ensino* que academiza essa experiência. Só que academiza não só com os saberes científicos da Biologia, mas também com os saberes científicos da Educação. Em todo caso, o que a gente está tentando é fazer esse aluno se tornar um professor, uma pessoa que vê a prática com uma visão mais intelectualizada, mais acadêmica. Então, quando a gente traz pra eles as discussões de currículo, sobre o que é currículo, as discussões curriculares mais atuais do conhecimento escolar, do currículo oficial, a gente, na verdade, está academizando esse licenciando nas suas reflexões sobre a prática. Quando a gente diz para eles que os conhecimentos científicos são diferentes dos conhecimentos escolares, a gente está também trazendo as contribuições teóricas que dão um outro olhar pra escola. Então, eu acho que essas duas coisas [teoria e prática], elas estão se alimentando uma a outra.²³⁷

²³¹ SELLES, S. E. & FERREIRA, M. S. (orgs.) *Formação Docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói, RJ: EdUFF, 2003.

²³² GOULD, S. J. *O sorriso do flamingo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

²³³ MAYR, E. *A evolução do pensamento biológico*. Brasília: Ed. da UnB, 1998.

MAYR, E. *Así es la Biología*. Madri: Ed. Debate, 1996.

²³⁴ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

²³⁵ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

²³⁶ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

²³⁷ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

Refletindo, ainda, acerca das possibilidades que essa relação entre teoria e prática pode trazer para a formação, **Patrícia** defende que:

Eu acho que todo o papel da Prática de Ensino, que de certa forma se materializa nas experiências do estágio, eu acho que ela humaniza o licenciando. Ela tira o licenciando de olhar para a escola como uma coisa idealizada e humaniza o olhar dele sobre a escola, em todos os sentidos. Eu acho que isso é a grande virtude desse trabalho. Ao mesmo tempo em que academiza um pouco o olhar [tornando-o] mais pedagógico, olhar para essas coisas de currículo, de ensino de ciências, de uma forma mais acadêmica, mas também humanizando-os para esse olhar sobre a escola. Não é mais um olhar exterior, não é mais só o que eu acho que a escola tinha que ensinar, não é mais só o que eu acho que o aluno tinha que aprender. E também de permitir a esses alunos se apaixonarem por esse espaço. Eu vejo muito isso, que é uma coisa fundamental. Dar esse espaço e tempo para gostarem de estar lá. Mesmo quando não gostam inicialmente. (...) Quando você entra no estágio e não gosta, você tem que ter tempo pra o professor de Prática te fazer pensar e refletir a ponto de você conseguir enxergar coisas boas. (...) Então, eu acho que são duas coisas: uma é olhar academicamente, mas não mais só como pesquisador, mas com as vertentes do conhecimento, dos conhecimentos da Educação. E a outra é humanizar esse olhar. Ele não ser mais técnico.²³⁸

A partir dessa defesa, interpreto que a professora **Patrícia** mobiliza um outro sentido de prática que está bastante relacionado com o ‘sentido epistemológico da prática’. Quando aponta que “a prática é muito importante porque ela humaniza o futuro docente”²³⁹, interpreto que **Patrícia** está mobilizando o que irei chamar de um ‘sentido humanizador’ da prática. Compreendo que esses sentidos estão intimamente relacionados quando a professora explica que humanizar é “sair de um olhar técnico, crítico-técnico pra um olhar mais de quem está compreendendo aquele profissional [o professor regente] com as suas decisões diárias, com as suas dificuldades, com as suas expectativas para os seus alunos”²⁴⁰.

Na mesma direção de **Patrícia**, **Paula** e **Paloma** explicam que organizam seus cursos de modo que possibilitem aos licenciandos pensarem criticamente nas questões da educação e na própria prática que estão vivenciando no estágio, muito embasadas na idéia de que a teoria ajuda a entender melhor a prática. Nesse sentido, **Paloma** revela que:

Eu monto um curso muito preocupada que ele [o aluno] tenha uma oportunidade de pensar criticamente nessas questões mais de educação, que não seja só uma discussão estritamente do que a gente diria que é do Ensino de Ciências. Por exemplo, só concepções alternativas; só modelos; só algumas coisas assim, linguagem. Então, eu carrego bastante no meu curso nesses componentes de teoria, de Currículo, de Política, de Filosofia. Também de História da Biologia. (...) Mas eu acho que o que eu mais quero

²³⁸ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

²³⁹ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

²⁴⁰ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

valorizar e quero articular, é realmente com a experiência dele. Não quero fazer disso um curso teórico. (...) Porque [assim] eu sinto plena a possibilidade de explorar e potencializar ao máximo a experiência [da formação].²⁴¹

Na mesma direção de *Patrícia, Paula* explica que, por meio da articulação entre teoria e prática, a qual possibilita a reflexão e a problematização da segunda, é possível escapar de uma formação estritamente técnica. Ao mesmo tempo em que defende a necessidade de trazer as questões técnicas para a formação, mobilizando o ‘sentido técnico’ da prática, a professora defende a necessidade de os futuros docentes compreenderem melhor a prática profissional dos professores e o universo escolar embasados em leituras de textos acadêmicos que problematizam essas questões.

A partir de minhas análises acerca das ações e da produção de políticas curriculares no âmbito da Prática de Ensino, entendo que as professoras por mim entrevistadas vão ao encontro das exigências legais em diversos aspectos. Ao defender um estágio de imersão dos licenciandos na escola, *Paula, Patrícia e Paloma* parecem estar em sintonia com as demandas colocadas pelos documentos oficiais em relação às críticas que são feitas, no Parecer CNE/CP 9/2001, por exemplo, quanto à organização dos estágios, seu tempo geralmente curto de duração e as práticas pontuais. Ao criticar essa organização, o documento defende que:

É muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais.²⁴²

No entanto, reforço minha compreensão de que as ações dessas professoras, no contexto da prática, não são determinadas pelas demandas legais, uma vez que já aconteciam e já vinham sendo problematizadas antes mesmo da divulgação dos documentos oficiais. Tal percepção contribui para que eu possa evidenciar, mais uma vez, a relação não-hierárquica e não-linear entre os contextos envolvidos nos processos de produção das políticas curriculares para a formação de professores. Além disso, como pude demonstrar ao longo desta seção, ainda que os diálogos estabelecidos por essas professoras com a legislação possam influenciar suas ações, a construção e a mobilização de determinados sentidos de prática e também de concepções acerca da formação docente estão também relacionadas com os discursos que

²⁴¹ Depoimento concedido pela professora *Paloma* no dia 9 de janeiro de 2008.

²⁴² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 23). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

circulam no próprio contexto da prática, tanto nos contextos institucionais quanto no contexto da comunidade disciplinar do Ensino de Ciências.

Na próxima seção, me dedico a problematizar os diálogos estabelecidos entre as professoras da Prática de Ensino e a proposta oficial de um currículo para a formação de professores baseado nas competências, uma vez que identifico essa idéia como um dos aspectos centrais presentes no ‘novo’ paradigma para a formação docente. Por meio da análise das transcrições dos depoimentos das professoras, busco evidenciar os sentidos de prática mobilizados em suas reflexões e, também, como os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, onde estão inseridas, vêm lidando com essa proposta oficial. Mais uma vez, mantenho-me atenta às leituras heterogêneas, às ações diversas e às subversões que a flexibilidade e as ambivalências dos discursos oficiais possibilitam no contexto da prática.

IV. 3. Sentidos de prática mobilizados nas reflexões acerca de um currículo por competências

No Capítulo II, identifiquei a idéia de um currículo por competências como um dos três aspectos centrais que configuram um ‘novo’ paradigma para a formação docente defendido nos documentos oficiais. Além disso, evidenciei diversos sentidos de prática veiculados por essa idéia. Nesta seção, busco compreender de que formas as professoras de Prática de Ensino dos cursos investigados estão interpretando, recontextualizando e hibridizando essa idéia no contínuo processo de produção das políticas, no contexto da prática.

A partir dos depoimentos de *Paula*, de *Patrícia* e de *Paloma* percebo que os contextos da prática das instituições das quais fazem parte vêm subvertendo um discurso, muitas vezes entendido como global e hegemônico, que defende a necessidade de organizar e nortear os currículos das licenciaturas tendo como foco a idéia das competências. Assim, como ‘representantes’ dos contextos locais que investiguei, essas professoras afirmam que, de certa forma, os cursos têm ignorado essa idéia nos processos de reforma curricular.

É importante ter em mente, no entanto, a idéia de subversão que explorei no Capítulo I. Apoiando-me em Macedo (2003, 2006a, 2006b), destaquei que a dominação pretendida pelos discursos hegemônicos é ela mesma híbrida e, desse modo, são criadas regiões de fronteira em que se torna obrigatório ‘negociar o inegociável’. Hall (2003 *apud* MACEDO 2006a) observa que os processos de subversão e resistência tratam de estratégias que não criam algo de totalmente novo, mas também não se localizam no tradicional marcado pelos

globalismos. Esse autor aponta, ainda, que essas estratégias constituem sítios potenciais de resistência, intervenção e tradução e que surgem de dentro do global sem ser simplesmente um simulacro deste (HALL, 2003 *apud* MACEDO, 2006a).

Além disso, Macedo (2006b) ressalta que o projeto democrático pode ser visto como uma ‘negociação na prática’, uma relação de hegemonia que impede sua total realização, onde as posições assumidas pelos sujeitos configuram um processo de tradução e de transferência de sentido que se dá em um espaço-tempo presente, disjuntivo e ambivalente. Conforme apontei no Capítulo I, nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais, ao mesmo tempo, nenhum sistema local fica imune ao colonialismo (BHABHA, 1998 *apud* MACEDO, 2006a). Assim, apoio-me em Macedo (2006a, p. 294) quando defende que, nos espaços-tempos curriculares, “o ato de tradução cultural impede que as culturas globais vejam a si mesmas como completas, definitivas, e impõe as culturas subalternas como elemento que redesenha o global”.

Nesse sentido, ainda que as professoras por mim entrevistadas revelem que em suas ações curriculares não operam com a idéia de um currículo baseado nas competências e nem mesmo com a idéia de competências em si, percebo que, no fazer curricular da Prática de Ensino e do estágio supervisionado, muitas vezes elas vão ao encontro, em suas estratégias, do que o Parecer CNE/CP 9/2001 destaca em relação à avaliação das competências profissionais:

Embora seja mais difícil avaliar competências profissionais do que domínio de conteúdos convencionais, há muitos instrumentos para isso. Algumas possibilidades: *identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação*²⁴³ (grifos meus).

Penso ser possível interpretar, a partir das transcrições dos depoimentos por mim coletados, que a subversão das exigências legais está relacionada a um ‘sentido técnico’ que vem sendo, historicamente, relacionado à questão das competências, conforme apontei no

²⁴³ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 34). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

Capítulo II. Em suas justificativas para o não atendimento das demandas colocadas pelas ‘novas’ diretrizes para a formação de professores, *Paula*, *Paloma* e *Patrícia* mobilizam sentidos de prática, como veremos a seguir.

Minha percepção apontada acima pode ser evidenciada quando, por exemplo, a professora *Patrícia*, ao refletir sobre o seu próprio fazer curricular como professora da *Prática de Ensino* e orientadora do estágio curricular supervisionado, se contrapõe à idéia de uma organização curricular baseada em competências:

Porque formar não é isso, formar é mais do que isso. Encaixar o que ensinamos nesses objetivos [atrelados às competências] ‘amarra’ a gente. Então, eu não conheço profundamente essas competências da formação, mas eu imagino que, por exemplo, essas concepções de formação e de professor que estamos veiculando para os alunos da Biologia, eu acho que elas provavelmente ficariam bem limitadas. Se a gente atender a competências estipuladas dessa forma, que têm um *caráter técnico*. Na verdade, repara que a prática é uma coisa construída com o aluno. A idéia da prática é construída. Então, se a gente pensar em competências, as próprias competências e objetivos que seriam desenvolvidos no estágio, são escolhas deles também junto comigo como professora, como orientadora deles²⁴⁴ (grifo meu).

No trecho acima, interpreto que, ainda que *Patrícia* critique um ‘sentido técnico’ que a idéia das competências mobiliza em torno da prática, reconhece que competências e objetivos são desenvolvidos e trabalhados no estágio curricular supervisionado. Nesse sentido, penso que a professora atribui um outro sentido às competências, reforçando, sobretudo, um sentido de prática como algo construído, que emerge das situações vividas no fazer curricular do estágio supervisionado e não como algo que responde a objetivos estipulados por uma determinada legislação.

Continuando minhas análises acerca das reflexões de *Patrícia*, penso que essa professora defende ainda um ‘sentido de autonomia’ da prática que julga não estar sendo considerado pelas propostas oficiais. A construção desse outro sentido de prática, segundo a própria *Patrícia*, se dá por meio do diálogo estabelecido com autores como Tardif, Lessard e Lehay (1991) e Gauthier *et al.* (1998), que a partir da década de 1990 vêm problematizando a formação docente e contribuem para a construção do que venho chamando de ‘sentido epistemológico da prática’.

É interessante perceber que a construção do ‘sentido epistemológico da prática’ – o qual valoriza a construção de saberes a partir das experiências práticas – emerge do contexto acadêmico, que pode ser compreendido também como um contexto da prática, onde são

²⁴⁴ Depoimento concedido pela professora *Patrícia* no dia 21 de novembro de 2007.

produzidos e disseminados determinados discursos. Esses discursos influenciam e são recontextualizados e hibridizados no fazer curricular dos atores sociais no seio das instituições formadoras, contribuindo para a contínua produção das políticas curriculares para a formação de professores.

Meu entendimento pode ser clarificado quando, logo em seguida, em seu depoimento, **Patrícia** aponta que:

[Os alunos da licenciatura] têm que ser *autônomos* nas suas escolhas. Porque se a gente não trabalhar com essa *idéia de autonomia*, aí a gente vai se tornar um estágio totalmente técnico, que vai ensinar que tem que fazer ‘assim e assado’ pra dar uma boa aula. Na verdade, não é dessa forma que a gente está trabalhando. [Trabalhamos com a idéia de] que o orientador junto com eles, vai estar construindo esses objetivos pra aquilo que ele quer ser como professor. (...). Então, por exemplo, eu não tenho um padrão de professor para os meus alunos. Isso não existe, um professor ideal. Eu acho que ele vai se tornar o professor que ele quer ser, que ele conseguir ser. (...) E não sou eu que vou decidir que não através de competências estipuladas por uma legislação. Então, nesse sentido, eu acho que isso é importante na concepção de formação. *De que existe uma coisa de autonomia nessa concepção*. Porque se não, esse estágio toma um outro sentido, que é o sentido de ir à escola pra ver se funciona²⁴⁵ (grifos meus).

Buscando construir uma análise para além de dicotomias, percebo que, além desse ‘sentido de autonomia’, do sentido de prática como algo construído e do ‘sentido epistemológico da prática’, no trecho que segue, a professora **Patrícia** deixa claro que valoriza também um ‘sentido técnico’ da prática que, em sua perspectiva, não deve e nem pode ser desconsiderado na formação docente. Interpreto, no entanto, que, em articulação com os outros sentidos de prática que **Patrícia** mobiliza, o ‘sentido técnico’ vem sendo ressignificado e hibridizado em seu fazer curricular. Além disso, ao mesmo tempo em que critica a idéia das competências, no trecho abaixo, **Patrícia** deixa claro que em suas ações diversas competências são trabalhadas e desenvolvidas.

Eu acho que, com certeza, eles estão construindo [competências no estágio supervisionado]. Então, por exemplo, a idéia do planejamento do nosso curso de Didática, que é muito atrelado às experiências da Prática [de Ensino], é a idéia do quê que é um planejamento. Então, eu não dou uma fórmula pronta pra eles. Mas, de certa forma, eu estou cobrando deles uma formatação de um planejamento. E isso é um momento super quente na formação deles, a construção de um planejamento sem ter nenhum formato. Nessa construção do formato do planejamento tem discussões *que eu trago questões técnicas também*. Então, tá, onde você começa e onde que você vai chegar? Por exemplo. (...) Quais são as contribuições das ciências de referência? Quais são as contribuições das questões sociais e das questões morais aqui na construção desse planejamento? Você vai montar a sua aula numa lógica mais ‘cientificizada’ ou numa lógica mais social? *Todas essas*

²⁴⁵ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

coisas são coisas que você está mexendo com competências, se a gente usar esse termo. Eu não gosto porque eu acho ele muito técnico. Mas se você pensar nisso... Só que a diferença é que a gente está dando a eles a oportunidade de decidir se a aula deles vai ser, por exemplo, mais referenciada nos conhecimentos de referência ou se ele vai fazer o diálogo entre essas duas. Aí, nesse sentido, eu acho que a gente mexe com as questões das competências. Mas eu, como professora, eu tenderia a fazer a mesma coisa que eu fiz no Ensino Médio. Isso aí [o currículo por competências] não me interessa. Porque não me interessa ‘tecnificar’ esse trabalho²⁴⁶ (grifo meu).

Na mesma direção da professora **Patrícia**, tanto a professora **Paula** como a professora **Paloma** buscam se contrapor ao ‘sentido técnico’ veiculado pela idéia das competências, ao mesmo tempo em que reconhecem a importância do mesmo na formação docente. Ainda que busquem se distanciar de concepções elaboradas por autores tecnicistas como Bobbitt e Tyler, desenvolvidas no Capítulo II, essas professoras ressignificam, mas valorizam em suas ações curriculares elementos como objetivos, planejamento e estratégias de avaliação. Em seus depoimentos **Patrícia**, **Paula** e **Paloma**, deixam evidente a importância de refletir e problematizar esses elementos na formação inicial e na própria prática profissional docente.

Paula explica que estabeleceu diálogos com os documentos, estudando-os e buscando compreender a idéia de um currículo por competências, mas revela que “não foi isso que nos moveu para organizar o currículo [na FFP]”²⁴⁷. Problematizando e buscando justificar a resistência a uma organização curricular baseada nas competências, **Paula** se baseia na produção acadêmica da área, em textos como o de Dias & Lopes (2003), por exemplo. Assim, considera que a idéia de um currículo por competências presente nas propostas oficiais revela um ‘tecnicismo disfarçado’²⁴⁸ e que portanto, não vale a pena ficar ‘martelando nisso’²⁴⁹.

Além disso, **Paula** busca relacionar os discursos que valorizam as competências na formação docente com a idéia que identifica nos documentos de que essa formação deveria estar baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Suas problematizações podem ser evidenciadas no seguinte trecho de seu depoimento:

Então, eu acho que é uma coisa que as diretrizes colocam, que a gente tem que formar baseado no PCNs²⁵⁰. Bem, tem um trecho lá que diz isso. Eu falei “PCN?” (...) O PCN é uma política de governo, que foi criada pelo Fernando Henrique Cardoso, no governo dele, que o Lula poderia muito bem ter jogado fora. Porque ela não é uma política de Estado. Ela não é uma

²⁴⁶ Depoimento concedido pela professora **Patrícia** no dia 21 de novembro de 2007.

²⁴⁷ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁴⁸ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁴⁹ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁵⁰ Parâmetros Curriculares Nacionais.

coisa do CNE²⁵¹. O CNE foi contra inclusive, na época. As diretrizes curriculares são uma política de Estado, mas os PCNs não. Então eu vou formar o professor pra trabalhar com os PCNs. Amanhã muda o governo, joga os PCNs fora, cria outra coisa. Como é que o menino vai saber trabalhar? Então, não dá pra fazer... É claro que eles [os alunos] têm que ler, devem ler, devem conhecer, saber o que é bom, o que não é bom, o que dá para usar, o que não dá. Tem coisas legais ali, mas você não pode agora fazer o currículo voltado pra isso, porque os professores têm que ensinar só de uma determinada maneira. (...) Então, você tem que ensinar o menino a pensar sobre a escola. A ter *autonomia de trabalho*. De pensar, de resolver os problemas dele. Acredito muito nisso. Então, por isso, esse negócio de *receita*, não... E isso ficou muito martelado como uma política de governo que estava vindo. Igual quando teve aquele negócio da moda do construtivismo. Todo mundo tem que ser construtivista. Joga o que você sabe fazer fora, porque agora você tem que fazer de um determinado jeito. Aí depois vem política de competência, e aí...²⁵² (grifos meus).

Refletindo ainda sobre a proposta oficial de um currículo por competências, **Paula** mobiliza também um ‘sentido de autonomia’ da prática, o qual pode ser evidenciado no trecho acima. Além disso, **Paula** ressalta que na legislação há um discurso que valoriza, no seu ponto de vista, excessivamente a formação profissional dos professores. Nesse sentido, ainda que reconheça a importância dessa esfera da formação, como ficou evidenciado ao longo deste capítulo, sobretudo por meio da mobilização de um ‘sentido profissional’ da prática, **Paula** critica os discursos presentes nos documentos legais, como podemos observar no trecho a seguir:

É claro que eu quero formar um aluno preparado para enfrentar os desafios da escola. Mas eu não acho que uma formação muito centrada na escola vai resolver isso. Eu defendo que a formação tem que dialogar com a escola, tem que ser na escola, mas não pode ser totalmente na escola. (...) Então, eu tenho muito medo de uma formação que seja preparar para exercer uma determinada atividade, para fazer alguma coisa. E as competências trazem um pouco disso. Porque eu entendo que a universidade, ela não dá conta, nem tem que dar conta da profissionalização como um todo, totalmente. (...) Então, assim, viver na universidade é muito mais do que ter uma formação profissional. Faz parte, mas não pode se limitar à formação profissional, porque eu acho que empobrece. (...) É claro, não pode fazer isso e não ter diálogo com a escola. Tem que ter também esse diálogo com a escola. Mas não pode ser numa visão restrita de formação profissional, de resolver o problema que a escola te coloca hoje. Mas de pensar a escola de uma maneira mais global e mais para o futuro também. (...) E eu acho que não vai melhorar nunca esse quadro [educacional], enquanto a gente não investir em uma formação mais universitária mesmo. É caro? Mas educação não pode ser barata.²⁵³

²⁵¹ Conselho Nacional de Educação.

²⁵² Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

²⁵³ Depoimento concedido pela professora **Paula** no dia 17 de dezembro de 2007.

Compreendo as problematizações de *Paula* e interpreto trechos do Parecer CNE/CP 9/2001 que evidenciam essa preocupação com a formação profissional quando defende que diversas competências são apontadas como necessárias e responsáveis por reestruturar a mesma, reorganizando “o percurso da aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central”²⁵⁴. No entanto, interpreto também, conforme expus no Capítulo II, que esse ‘sentido profissional’ se hibridiza com outros sentidos na idéia de um currículo por competências expressa na legislação.

Nas propostas oficiais atuais há um discurso de valorização do trabalho docente – o qual busca reconhecer as experiências e os saberes mobilizados em sua atuação profissional – que se articula com a idéia das competências. Nesse sentido, os documentos oficiais incorporam e recontextualizam discursos acadêmicos produzidos por autores como Tardif, Lessard & Lehay (1991) e Gauthier *et al.* (1998), que mobilizam e defendem um ‘sentido epistemológico da prática’. Como pude evidenciar ao longo deste capítulo, esse sentido é também veiculado e valorizado pelas professoras da Prática de Ensino e, assim, interpreto que elas mantêm aproximações com os discursos presentes nas propostas oficiais no processo circular de produção das políticas curriculares para a formação docente.

Além disso, interpreto que as três professoras, ao defender as possibilidades de articulação entre teoria e prática no espaço-tempo da Prática de Ensino, mobilizam um ‘sentido reflexivo e investigativo’ da prática, também veiculado nos documentos oficiais quando esses apontam que dentre as competências necessárias à formação estão “as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica”²⁵⁵. Como exemplos dessa mobilização, trago os seguintes pontos destacados por *Paloma* no programa geral e nas ementas das disciplinas *Pesquisas e Práticas Pedagógicas*: docência e práticas de pesquisa educacional; ação investigativa e planejamento; pesquisas e práticas curriculares; práticas do cotidiano e processos investigativos; entre outros²⁵⁶. Além disso, evidencio a veiculação desse sentido de prática no seguinte trecho do depoimento de *Paloma*:

²⁵⁴ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (p. 30). Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

²⁵⁵ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Art. 6. Inciso V. Documento disponível na página eletrônica <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf> Último acesso em 11 de janeiro de 2008.

²⁵⁶ Programa Geral e ementas das disciplinas *Pesquisa e Prática Pedagógica I, II, III e IV*, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFF, disponibilizado pela professora *Paloma*.

Uma coisa que tem sido muito interessante, que a gente faz no final do estágio, eles [os licenciandos] têm uma questão que eles vão observar e vão fazer um trabalho. Não é propriamente um trabalho de pesquisa, mas eu peço que eles focalizem, que eles tomem uma questão ao longo daquela prática. E eles problematizam aquilo. Que eles prestem mais atenção. Qualquer coisa que eles queiram, que chame a atenção. E eles vão e desenvolvem isso no relatório. Eles investigam sobre aquilo. Aí eu dou um caráter um pouco mais acadêmico. (...) E aí ele tem que ler, claro. (...) Mas esse é um momento, assim, de reflexão.²⁵⁷

A partir do exposto nesta seção, interpreto que, ainda que as professoras afirmem que os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas onde estão inseridas tenham ignorado a proposta oficial de uma organização curricular baseada nas competências, em diversos trechos de seus depoimentos é possível identificar ações curriculares que vão ao encontro de discursos presentes nos documentos oficiais. Compreendo que as resistências a essa idéia estão relacionadas, sobretudo, com os sentidos construídos nas décadas de 1960 e 1970, comentados no Capítulo II. Nesse contexto histórico, um currículo baseado nas competências focalizava um ‘sentido técnico’ do trabalho docente e visava o controle dessa profissão. Além disso, penso que essas resistências estão também relacionadas aos discursos neoliberais que circulam no contexto de influência. Conforme apontei no Capítulo I, esses discursos permeiam a defesa de um currículo por competências e buscam relacionar a educação ao campo econômico, mas são também, recontextualizados, hibridizados e subvertidos nos diversos contextos onde se dá a produção de políticas de currículo para a formação de professores.

Conforme busquei evidenciar no Capítulo II, a idéia das competências sofreu processos de recontextualização por hibridismo, incorporando outros sentidos de prática, como o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, bem como outras concepções acerca da formação e da profissão docente. Desse modo, interpreto que, de diversas formas, as professoras por mim entrevistadas compartilham e mobilizam esses sentidos de prática que também estão presentes nas propostas oficiais. Enfatizo, mais uma vez, minha compreensão de que não necessariamente esses sentidos mobilizados no contexto da prática são decorrentes dos discursos presentes nas propostas oficiais.

Defendo, então, que os processos de produção das políticas de currículo se dão de forma não-hierárquica e não-linear e que, portanto, a construção dos discursos em torno da formação docente e a construção dos diversos sentidos de prática acontece por meio da

²⁵⁷ Depoimento concedido pela professora *Paloma* no dia 9 de janeiro de 2008.

articulação entre os contextos de influência, de produção e da prática propostos por Ball & Bowe (1992) e também pela contínua circulação de textos, discursos e sujeito entre eles.

Reforço, a partir das considerações e análises presentes neste capítulo, que a construção e a mobilização dos diversos sentidos de prática pelas professoras *Paula*, *Patrícia* e *Paloma* estão relacionadas com as distintas bagagens individuais e com as ações de pesquisa de cada uma dessas professoras, bem como aos distintos contextos institucionais onde estão inseridas, que possuem origens, naturezas e construções sócio-históricas distintas, as quais expressam determinadas concepções acerca da formação docente.

Além disso, estão também relacionadas aos discursos que são produzidos e que circulam em diversas instâncias do contexto da prática, como aqueles produzidos no interior da comunidade disciplinar do Ensino de Ciências, por exemplo. Baseando-me em Goodson (1997) e Ferreira (2005a), entendo que o compartilhamento de determinados padrões de professores e de formação docente e de determinados sentidos de prática pode ser compreendido também como uma estratégia que objetiva a construção de retóricas mais adequadas para que essas professoras, que compõem uma mesma comunidade disciplinar, obtenham apoio ideológico e recursos materiais dos grupos externos, sobretudo, no contexto atual das propostas oficiais que propõem reformas para a formação de professores, no país.

Considerações Finais

Esse trabalho buscou inserir-se no amplo debate acerca da formação de professores no país que tem sido fomentado, sobretudo, pelos documentos oficiais publicados pelo Conselho Nacional de Educação a partir dos anos de 2000. Desenho minhas considerações finais na intenção de: (i) pensar as contribuições que a presente pesquisa oferece ao campo do Currículo e, especialmente, aos estudos que têm focalizado as políticas de currículo; (ii) responder às principais questões que me propus investigar; (iii) refletir sobre os desdobramentos e as possibilidades de estudos futuros decorrentes da pesquisa que realizei.

A opção pela realização de um estudo que dialoga com autores como Stephen Ball, Alice Casimiro Lopes, Carmen Teresa Gabriel e colaboradores e Elisabeth Macedo, que têm produzido estudos em políticas de currículo, certamente me permitiu a elaboração de um modo relevante de investigação dos processos de produção das políticas curriculares para a formação de professores. Partindo das análises de autores como Paiva *et al.* (2006) e Lopes (2006) acerca da produção de dissertações e teses que têm se debruçado sobre as políticas de currículo, penso que produzi um modelo investigativo que contribui para os estudos sobre esse tema, na medida em que me distanciei de análises dicotômicas que focalizam os aspectos estruturais, e que me aproximei daquelas que priorizam compreender as relações entre macro e micro envolvidas nos processos de produção das políticas de forma mais dinâmica.

As contribuições da presente pesquisa estão também relacionadas à construção de um modelo investigativo que se concentrou nas ambivalências, nos hibridismos e nos processos de recontextualização por hibridismo que marcam a produção de políticas curriculares para a formação de professores. Distanciei-me de um modelo de análise centrado no Estado e em relações de poder hierárquicas e lineares. Para tanto, focalizei minha investigação na articulação e na circulação dos múltiplos discursos e textos entre os distintos contextos – de influência, de produção e da prática – envolvidos nessa produção, operando com uma concepção mais oblíqua de poder. Sobretudo, concentrei-me nas articulações entre o contexto de produção e o contexto da prática ao buscar compreender as ambivalências e os processos de recontextualização por hibridismo inerentes à elaboração dos discursos presentes nos documentos oficiais, e também dos discursos e textos que circulam no interior dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e no contexto da disciplina Prática de Ensino.

Para além de focalizar meu estudo apenas nos discursos hegemônicos e nas práticas reguladoras que engendram no processo de produção das políticas curriculares para a formação de professores, me propus a ressaltar a multiplicidade de sentidos, as ambivalências e os hibridismos presentes nessas políticas, bem como as possibilidades de leituras heterogêneas, de ações diversas e de subversões delas decorrentes. Reforço que não deixei de reconhecer a enorme relevância dos estudos que focalizam os discursos hegemônicos na tentativa de entender as relações de poder envolvidas na produção das políticas de currículo. No entanto, construí minha análise estimulada pelos estudos dos autores nos quais me apoiei, a fim de explorar outras possibilidades de compreensão tanto das relações de poder quanto da própria produção das políticas.

Na intenção de compreender a circulação de discursos e de textos envolvida no processo de elaboração das políticas de currículo, focalizei minha compreensão nos sentidos de prática construídos por meio da articulação entre os distintos contextos envolvidos nesse processo. Dediquei especial atenção na mobilização dos distintos sentidos de prática nos documentos oficiais e no contexto da disciplina Prática de Ensino de três cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas do Estado do Rio de Janeiro, por considerá-la um espaço-tempo curricular onde, tradicionalmente, se articula teoria e prática na formação dos professores.

Sobre os sentidos de prática, meu estudo me permite afirmar que a construção dos mesmos é bastante complexa e está relacionada a processos de recontextualização por hibridismo que aconteceram no passado e que continuam acontecendo atualmente. Evidenciei que a recontextualização envolve a bricolagem de discursos e de textos elaborados em distintos espaços e tempos, os quais são fragmentados e associados a outros discursos, muitas vezes reconfigurando os sentidos ‘originais’ e contribuindo para a construção de gêneros híbridos ou impuros. Assim, afirmo que sentidos de prática que começam a ser mobilizados na década de 1930 e que ganham força nas décadas de 1950 e 1960 na formação de professores – tais como o ‘sentido técnico’ – são recontextualizados e hibridizados com outros sentidos, construídos a partir das décadas de 1970, 1980 e 1990, como o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, por exemplo. Evidenciei que a multiplicidade e a hibridização desses sentidos vêm contribuindo, sobretudo na atualidade, para reelaborar o modelo de formação inicial docente tradicional, pautado na ‘racionalidade técnica’.

Conforme defendi ao longo deste trabalho, a recontextualização por hibridismo dos diversos sentidos de prática se materializa tanto nos documentos oficiais elaborados pelo Conselho Nacional de Educação quanto no interior dos cursos de formação de professores em

Ciências Biológicas, especialmente, no contexto da disciplina Prática de Ensino. O presente estudo me permite afirmar, também, que a construção desses sentidos envolve a hibridização entre distintas tradições e inovações. Ressalto que, para compreender a elaboração das políticas de currículo para a formação de professores, bem como a construção dos sentidos de prática, se faz necessário o distanciamento de uma compreensão que busca identificar o que há de ‘velho’ e o que há de ‘novo’ nesses processos. De forma distinta, defendo a aproximação de uma compreensão de que o ‘velho’ e o ‘novo’ se influenciam e se constituem mutuamente na fronteira em que é preciso ‘negociar o inegociável’ (MACEDO, 2003), não sendo possível encontrar significados puros.

Nos documentos oficiais elaborados pelo Conselho Nacional de Educação, identifiquei três aspectos que considere centrais na defesa de um ‘novo’ paradigma para a formação docente: a formação baseada em um currículo por competências; a defesa da articulação entre a dimensão prática e a dimensão teórica no processo formativo; e uma efetiva aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino na formação inicial dos professores. Evidenciei que a defesa deste ‘novo’ paradigma, balizada nesses aspectos, é marcada por ambivalências e envolve processos de recontextualização por hibridismo que contribuem para a mobilização de uma multiplicidade de sentidos de prática.

Buscando problematizar o tom inovador que a defesa de um currículo por competências expressa nos documentos oficiais, identifiquei continuidades e o resgate das tradições curriculares do Modelo da Eficiência Social, que inicia sua construção na década de 1920, amparada nas contribuições dos teóricos eficientistas como Bobbitt e, posteriormente, Tyler. Esse modelo veiculava uma concepção de formação docente baseada na lógica das competências, dos exames e avaliações do desempenho, da ‘eficiência’ e da ‘eficácia’, e, nesse sentido, endossava um ‘sentido técnico’ da prática. Por meio da mobilização desse sentido de prática, o professor era visto como alguém desprovido de um saber próprio e para a sua profissão bastava que se apropriasse de um ‘saber a ensinar’ e de um ‘saber como ensinar’, idealizados por terceiros e cientificamente fundamentados. A prática era compreendida, portanto, como o *locus* da aplicação desses saberes.

Além dessas tradições, identifiquei também discursos que podem ser considerados hegemônicos e que vão ao encontro das concepções neoliberais que hoje atingem a educação e, conseqüentemente, a formação de professores, os quais buscam relacioná-la ao campo econômico. Como destaquei no Capítulo II, esses discursos são produzidos e veiculados, sobretudo, no contexto de influência, e são recontextualizados e hibridizados nos contextos de produção locais e no contexto da prática do mais variados países.

Estando atenta para os hibridismos entre as tradições e as inovações, evidenciei, no entanto, que nos documentos oficiais há a incorporação e a recontextualização de discursos que começam a ser mobilizados a partir da década de 1990, por autores como Gauthier e Tardif, os quais constroem um outro olhar sobre a profissão e sobre a formação docente. Ao defender esse profissional como produtor e detentor de diversos saberes, esses autores contribuem para a veiculação de outros sentidos de prática, como o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, os quais estão presentes nas propostas oficiais. Assim, ainda que seja possível interpretar discursos hegemônicos que se aproximam do pensamento neoliberal, se faz imprescindível estarmos atentos para as ambivalências e para a multiplicidade de sentidos de prática que caracterizam os documentos elaborados pelo Conselho Nacional de Educação.

Meu estudo me permite evidenciar que essas ambivalências e essa multiplicidade de sentidos de prática possibilitam leituras heterogêneas, ações diversas e subversões no contexto da prática dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas e, especialmente, no contexto das disciplinas voltadas para a Prática de Ensino. Além de estarem relacionadas às ambivalências presentes nos documentos oficiais, demonstrei que as leituras heterogêneas, as ações diversas e as subversões estão também relacionadas às histórias, às origens e às naturezas das instituições onde os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas estão inseridos, bem como às histórias individuais dos atores sociais em seu interior.

Com relação à proposta oficial de um currículo por competências, pude evidenciar que os três cursos por mim investigados vêm subvertendo essa idéia, uma vez que, nos processos de reforma pelos quais passaram ou no projeto de reforma que vem sendo discutido, no caso da UFRJ, não há a materialização de uma organização curricular baseada nas competências. Por meio da análise dos depoimentos das professoras de Prática de Ensino ou de Pesquisa e Prática Pedagógica, no caso da UFF, pude perceber que a resistência a essa proposta oficial está relacionada, entre outros pontos, ao ‘sentido técnico’ e aos discursos neoliberais que permeiam a defesa de um currículo por competências.

No entanto, pude evidenciar que essa resistência é também híbrida e ambivalente, uma vez que as professoras por mim entrevistadas, ao mobilizarem o ‘sentido profissional’ e o ‘sentido epistemológico da prática’, vão ao encontro, em suas ações curriculares, de discursos que têm um caráter de inovação nas propostas oficiais. Sobre esse aspecto, reforço minha compreensão de que essa mobilização não decorre de uma concepção de relação hierárquica entre o contexto de produção dos documentos oficiais e o contexto da prática, mas é

característica da circularidade da produção das políticas curriculares para a formação de professores.

Ao buscar compreender os diálogos estabelecidos com os documentos oficiais, bem como a contínua produção de políticas para a formação de professores no contexto da prática, identifiquei processos de recontextualização por hibridismo que permeiam a construção de sentidos híbridos de prática. No que concerne a um dos aspectos centrais presentes na defesa de um ‘novo’ paradigma para a formação docente, os documentos oficiais apontam a necessidade de inserção de 400 horas de prática como componente curricular para dar conta de uma maior articulação entre teoria e prática, a qual deverá estar presente desde o início do processo formativo. No interior dos cursos, a materialização dessa proposta envolve processos de recontextualização por hibridismo que estão relacionados às distintas histórias institucionais das universidades onde esses cursos estão inseridos, as quais apresentam concepções sobre a formação docente particulares.

Assim, meu estudo me permitiu evidenciar as leituras heterogêneas dessa proposta nos cursos que investiguei. Essas leituras heterogêneas fomentam ações diversas no interior dos mesmos, as quais veiculam distintos sentidos de prática e distintos sentidos de teoria a serem articulados. No caso da FFP, por exemplo, pude demonstrar que diversas ações já vinham sendo realizadas nesse sentido, o que evidencia mais uma vez a circularidade da produção das políticas curriculares para a formação de professores. Penso que essa circularidade está relacionada, entre outros aspectos, à história dessa instituição, que desde a sua origem tem uma proposta de formação profissional, que busca articular teoria e prática já no início do processo formativo. Assim, diversas ações curriculares vinham sendo construídas no departamento de Ciências, o qual é responsável por organizar as 400 horas de prática como componente curricular, antes mesmo da última reforma. Nessa instituição, essa organização se dá no sentido de articular um ‘sentido profissional’ da prática com teorias que se aproximam tanto dos conhecimentos científicos de referências quanto dos conhecimentos educacionais e pedagógicos.

No caso da UFF, a materialização das 400 horas de prática como componente curricular também fica a cargo do Instituto de Biologia, mas se dá de forma um pouco diferenciada da FFP, acontecendo de forma concomitante com a criação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. Como há um Ciclo Básico que atende a todas as modalidades que o curso oferece, as articulações entre teoria e prática nesse espaço-tempo específico se dão, sobretudo, a partir do terceiro ano da formação. Essa organização está relacionada com a própria história e origem do curso de Ciências Biológicas, que, conforme

destaquei no Capítulo III, mantém continuidades com as tradições curriculares do modelo '3 + 1', em um modelo que pode ser chamado de '2 + 2'.

Assim, nos dois primeiros anos o curso se dedica à abordagem dos conhecimentos científicos de referência, para nos dois anos seguintes focalizar a articulação entre esses e os conhecimentos educacionais, pedagógicos e profissionais na formação dos futuros docentes. Desse modo, nos dois últimos anos, por meio das 400 horas de prática como componente curricular há articulação entre um 'sentido profissional' e um 'sentido de instrumentalização' da prática, sendo que este segundo emerge desse contexto institucional, e teorias que focalizam, sobretudo, os conhecimentos das ciências de referência.

Já na UFRJ, onde a reforma ainda está em processo, pude evidenciar a complexidade da materialização dessa demanda legal. Relaciono essa complexidade às tradições curriculares do curso de Ciências Biológicas dessa instituição, o qual é o mais antigo do Estado e também mantém continuidades com o modelo '3 + 1'. Não foi possível evidenciar que prática e que teorias serão articuladas na materialização das 400 horas de prática como componente curricular, uma vez que essas ainda não constam nas fontes analisadas. No entanto, ao analisar o Projeto de Reforma da Faculdade de Educação, pude perceber diferenças em relação ao que aconteceu tanto na UFF quanto na FFP, uma vez que, na UFRJ, a materialização das 400 horas de prática como componente curricular poderá ser compartilhada pela Faculdade de Educação e o Instituto de Biologia, ainda que esse último fique responsável pela organização de grande parte dessa carga horária.

No que concerne ao contexto específico da Prática de Ensino, meu estudo me permite afirmar que a mobilização, a recontextualização e a hibridização dos distintos sentidos de prática estão relacionadas tanto às histórias institucionais quanto às trajetórias individuais e ao pertencimento das professoras por mim entrevistadas a uma mesma comunidade disciplinar. Ao buscar compreender os diálogos que as professoras desse componente curricular estabelecem com a legislação atual, pude evidenciar diversos sentidos de prática mobilizados pelas mesmas, bem como afinidades entre seus discursos e as propostas oficiais. O fato de essas professoras serem responsáveis por um componente curricular que, tradicionalmente, se compromete em articular teoria e prática na formação docente, está diretamente relacionado com a afinidade que apresentam em relação à necessidade de articular essas duas dimensões presentes nas propostas oficiais. Além disso, as professoras que entrevistei defendem a necessidade de aproximação entre as instituições formadoras e os sistemas públicos de ensino na formação inicial dos professores, a qual é uma demanda da legislação atual.

Reforço que, em relação a essas questões, a defesa das professoras da Prática de Ensino, mais uma vez, evidencia o processo circular de produção das políticas curriculares para a formação docente. Nesse sentido, meu estudo me permite afirmar que os discursos mobilizados pelas mesmas vinham sendo construídos antes mesmo da publicação dos documentos do Conselho Nacional de Educação e estão relacionados às retóricas construídas no âmbito da comunidade disciplinar de ensino de Ciências, especialmente, no âmbito da Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio).

Assim, ao defenderem a necessidade de articulação entre teoria e prática e a necessidade de aproximação entre as universidades e os sistemas públicos de ensino no processo formativo dos docentes, as professoras mobilizam e hibridizam diversos sentidos de prática como o ‘sentido profissional’, o ‘sentido epistemológico da prática’, o ‘sentido da experimentação’ e o ‘sentido técnico’, os quais são construídos em distintos tempos e espaços. Ao buscar dar conta da referida articulação, as professoras mobilizam e hibridizam, também, distintos sentidos de teoria, se referenciando nos conhecimentos científicos da Biologia, nos conhecimentos educacionais e nos conhecimentos produzidos no âmbito da comunidade disciplinar do Ensino de Ciências.

Por fim, meu estudo me permite afirmar que o contexto atual das reformas propostas para a formação docente não determina grandes transformações no contexto da prática. Compreendo que as propostas oficiais fomentam a revisão de tradições e a incorporação de inovações, as quais se influenciam e se constituem mutuamente, contribuindo para ressignificar os modelos de formação vigentes no interior das instituições de ensino. Nesse processo, as reformas e as propostas de reforma que acontecem, atualmente, nos cursos que investiguei, contribuem tanto para endossar movimentos que já vinham acontecendo em alguns contextos institucionais quanto para fomentar ‘novos’ movimentos curriculares nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e, também, nos currículos da Prática de Ensino. Assim, considero que a produção das políticas curriculares para a formação docente não se dá em um ou outro contexto de forma estanque e descontínua. De forma distinta, defendo que essa produção acontece continuamente, sobretudo, por intermédio da articulação entre os distintos contextos envolvidos nesse processo.

A presente pesquisa me permitiu responder inúmeras questões e, nesse sentido, penso que contribuí de forma expressiva para o debate sobre os processos de produção das políticas curriculares para a formação docente, sobretudo, em Ciências Biológicas, bem como para o debate sobre os sentidos de prática mobilizados nessa produção. De igual modo, entendo que

esse estudo ampliou o meu olhar sobre esse tema e suscitou novas questões que poderão ser investigadas em estudos futuros que têm o objetivo de compreender esses processos.

Dentre essas questões, destaco: Que discursos e que textos sobre a formação de professores são produzidos no contexto de influência e como se dá a articulação entre este e os contextos de produção e da prática? Que sentidos de prática estão sendo mobilizados e hibridizados em outras disciplinas presentes nas grades curriculares dos cursos de formação de professores em Ciências Biológicas, especialmente, nas disciplinas que buscam atender às 400 horas de prática como componente curricular? Quem são os sujeitos que transitam entre os contextos de influência, de produção e da prática, e que discursos, que textos e que concepções acerca da formação docente eles ‘carregam’ no processo circular de produção das políticas curriculares? Frente a essas e muitas outras questões, defendo a importância de novos estudos que tenham como objeto de investigação a articulação e a circulação dos múltiplos sujeitos, discursos e textos entre os contextos de influência, de produção e da prática, com vistas a uma maior compreensão dos processos de produção das políticas curriculares para a formação de professores.

Referências Bibliográficas

ABREU, R. G. *A integração curricular da área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ. 2002.

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.

ANDRADE, E. P.; AYRES, A. C. B. M. & SELLES, S. L. E. Não só do seu préstimo, mas dos seus costumes: provisão e formação de professores no Brasil. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2004, Rio de Janeiro. Política, conhecimento e cidadania. Rio de Janeiro : ANPEd, 2004a.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação de professores de Biologia como território contestado. In: MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. & AMORIN, A. C. R. (orgs.) *Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa*. Niterói: EDUFF, pp. 182-197, 2005.

AYRES, A. C. M. *Tensão entre Matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Formação de Professores/UERJ*. Tese de Doutorado. Niterói: FE/UFF. 2006.

BALL, 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, pp. 6-23, 1992.

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, S. J. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, pp. 14-27, 1994.

BALL, S. J. Mercados educacionais, escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 196-227, 1995.

BALL, S. J. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SIALVA, Luiz. H. da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, pp. 121-137, 1998.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, 2001.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, pp. 1105-1126, 2004.

DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ. 2002.

DIAS, 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.

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a Prática de Ensino e o contexto escolar. In: FERREIRA, M. S. & SELLES, S. E. (orgs.) *Formação docente em Ciências: memórias e práticas*. Niterói: EDUFF, pp. 29-46, 2003a.

FERREIRA, M. S.; GOMES, M. M.; COSTA, C. M. de S.; PORTO, F. da S. Relato de uma prática de ensino escolar: o caso das ciências biológicas na UFRJ. In: *VI Escola de Verão para professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins, 2003, Niterói, RJ*. Coletânea da VI Escola de Verão para professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins. Niterói: UFF e SBEnBIO - Regional RJ/ES. Cd-rom. 2003b.

FERREIRA, M. S. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: FE/UFRJ, 2005a.

FERREIRA, M. S. A disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II: entre as iniciativas inovadoras e a estabilidade curricular. In: *Anais da 28ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*. Caxambu: ANPed, pp. 1-16, 2005b.

FERREIRA, M. S. Currículo e docência no Colégio Pedro II: analisando as influências institucionais na definição dos rumos da disciplina escolar Ciências. In: *Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e de Prática de Ensino*. Recife: UFPE, 2006.

GABRIEL, C. T. A.; FERREIRA M. S.; MONTEIRO, A. M. Democratização da universidade pública no Brasil: circularidades e subversões nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; LOPES, A.; LEITE, C.; MACEDO, E.; TURA, M. de L. (Org.). *Políticas Educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal*. Rio de Janeiro: DP et Alii, v. 1, pp. 251-266, 2008.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A. & SIMARD, D. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente*. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

GOODSON, I. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, I. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, pp. 386-400, 2002b.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidades ou mudanças de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, pp. 109-118, 2004b.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v.5, n.2, pp. 50-64, 2005.

LOPES, A. C. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, pp. 126-158, 2006a.

LOPES, A. C. Relações macro/micro na pesquisa em currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 129, pp. 619-635, 2006b.

LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.2, p. 33-52, 2006c.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 2. São Paulo: Cortez, pp. 13-54, 2002.

LOPES, A. C. & MACEDO, E. Pensamento e política curricular – entrevista com William Pinar. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. Série Cultura, Memória e Currículo, v. 7. São Paulo: Cortez, pp. 13-38, 2006.

MACEDO, E. Currículo e hibridismo: para politizar o currículo como cultura. *Educação em Foco*, v.8, n.1, pp. 13-30, 2003.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultura. *Revista Brasileira de educação*, v. 11, n. 32, pp. 285-296, 2006a.

MACEDO, E. Currículo: política cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, pp. 98-113, 2006b.

MACEDO, E. A diferença nos PCN do Ensino Fundamental. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, pp. 159-186, 2006c.

MONTEIRO, A. M. A Prática de Ensino e a produção de saberes na escola. In: CANDAU, V. M. F. (Org.) *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 129-148, 2001.

MONTEIRO, A. M. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MOREIRA, A. F. B. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, pp. 11-36, 1998.

MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B. & SILVA, T. T. da. (orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 7-37, 2000.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1995.

PAIVA, E. V.; FRANGELLA, R. de C. P. & DIAS, R. E. Políticas curriculares no foco das investigações. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (orgs.). *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez. pp. 241-269, 2006.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, L. L. de C. P. Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, pp. 1145-1157, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1995.

SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. & VILELA, M. L. (orgs.) *Coletânea da VI Escola de Verão para Professores de Prática de Ensino de Física, Química, Biologia e Áreas Afins*. Niterói: UFF e SBEnBio RJ/ES, 2003.

SILVA, L. F. B. da. *De alunos a professores de Biologia: um estudo das primeiras experiências docentes*. Monografia. Niterói: IB/UFF, 2006.

SILVA, T. T. da. Apresentação. In: GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. 7 ed. Petrópolis: Vozes, pp. 7-13, 1995.

SILVA, T. T. da. *Teorias do Currículo: uma introdução crítica*. Portugal: Porto Editora, 2000.

TARDIF, M.; LESSARD, C. & LEHAYE, L. Os professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n° 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TERRERI, L. & CASSAB, M. Dimensão prática e relações com as propostas oficiais nos currículos da prática de ensino em ciências biológicas. In: *Anais do VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste*. (CD-ROOM). Vitória: UFES, 2007.

TYLER, R. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo. 1974.

VILELA, M. L. A prática de ensino e o estágio supervisionado na licenciatura noturna em Biologia na UFRJ: uma avaliação do período 2001-2003. In: *VI Escola de Verão para professores de Prática de Ensino em Biologia, Física, Química e Áreas Afins, 2003, Niterói, RJ*. Coletânea da VI Escola de Verão para professores de Prática de Ensino de Biologia, Física, Química e Áreas Afins. Niterói: UFF e SBEnBio - Regional RJ/ES. Cd-rom. 2003.

ZEICNHER, K. Novos caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, pp. 13-33, 1995.

Anexo I

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DA UFRJ – TURNO MATUTINO E VESPERTINO (INTEGRAL)²⁵⁸**

**CICLO BÁSICO – COMUM A TODAS AS MODALIDADES DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS:
LICENCIATURA, BIOLOGIA VEGETAL, BIOLOGIA MARINHA, ECOLOGIA, GENÉTICA E ZOOLOGIA**

1º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Vegetais Inferiores	60,0	30,0	90,0
Biologia Geral I	30,0	45,0	75,0
Zoologia I A	30,0	90,0	120,0
Complementos de Química I	60,0	00,0	60,0
Complementos de Matemática	45,0	15,0	60,0

2º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Embriologia Geral I B	15,0	30,0	45,0
Histologia Geral	15,0	30,0	45,0
Física para Ciências Biológicas	60,0	00,0	60,0
Complementos de Química II	60,0	00,0	60,0
Estatística	45,0	15,0	60,00
Vegetais Superiores (Cormófitos)	30,0	45,0	75,0
Elementos de Ecologia	30,0	30,0	60,0
Zoologia II A	30,0	60,0	90,0

3º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Anatomia Vegetal	30,0	30,0	60,0
Ecologia Básica I	30,0	45,0	75,0
Genética I	30,0	45,0	75,0
Zoologia III A	30,0	60,0	90,0
Bioquímica Básica I	45,0	60,0	105,0

4º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Biofísica	15,0	30,0	45,0
Fisiologia Vegetal	30,0	30,0	60,0
Evolução	30,0	45,0	75,0
Zoologia IV A	30,0	90,0	120,0
Bioquímica Básica II	45,0	60,0	105,0

²⁵⁸ A Grade Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ (turno matutino e vespertino – integral) aqui apresentada foi elaborada por mim, a partir das informações presentes no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas/estruturacurricular.htm>

CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A MODALIDADE LICENCIATURA (TURNO MATUTINO E VESPERTINO-INTEGRAL)

5º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Disciplina comp. de Escolha Condicionada	120,0	-	120,0
Didática Geral	60,0	0,0	60,0
Psicologia da Educação I CP	30,0	30,0	60,0
Botânica Econômica	30,0	0,0	30,0
El.Fisio Anat e Fiso Humana I	30,0	30,0	60,0

6º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Disciplina comp. de Escolha Condicionada	105,0	00,0	105,0
Psicologia da Educação II	30,0	30,0	60,0
Física para Profs. de Ciências	30,0	0,0	60,0
Introd. à Geologia e Paleontologia	30,0	30,0	60,0
Elementos de Anat.Fisio. Humana II	30,0	30,0	60,0

7º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Prática Ens.Ciências Biológicas	-	150,0	150,0
Didática Espec.das Ciên.Biol. I	30,0	00,0	30,0
Sociologia da Educação	30,0	30,0	60,0

8º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Prática Ens.Ciências Biológicas	-	150,0	150,0
Estr. e Func. do Ensino de 1º e 2º Graus	60,0	00,0	60,0
Didática Esp. das Ciências Biológicas II	30,0	00,0	30,0
Fund.Filosóficos da Educação	30,0	30,0	60,0

Anexo II

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DA UFRJ – TURNO NOTURNO²⁵⁹**

1º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Embriologia Geral I B	15,0	30,0	45,0
Vegetais Inferiores	60,0	30,0	90,0
Biologia Geral I	30,0	45,0	75,0
Complementos de Química I	60,0	0,0	60,0

2º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Complementos de Química II	60,0	00,0	60,0
Vegetais Superiores	30,0	45,0	75,0
Elementos de Ecologia	30,0	30,0	60,0
Zoologia I-A	30,0	90,0	120,0

3º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Histologia I B	15,0	30,0	45,0
Complementos de Matematica	45,0	15,0	60,0
Anatomia Vegetal	30,0	30,0	60,0
Zoologia II A	30,0	60,0	90,0
Disciplina de Esc. Condicionada- (não computada no total)	45,0		Opcional

4º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H.T
	Teó.	Prát	
Fisiologia Vegetal	30,0	30,0	60,0
Ecologia Básica I	30,0	45,0	75,0
Genética I (Genética Básica)	30,0	45,0	75,0
Zoologia III A	30,0	60,0	90,0

5º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Zoologia IV-A	30,0	90,0	120,0
Bioquímica Basica I	45,0	60,0	105,0
Estatística	45,0	15,0	60,0

²⁵⁹ A Grade Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRJ (turno noturno) aqui apresentada foi elaborada por mim, a partir das informações presentes no sítio: <http://www.biologia.ufrj.br/ementas/estruturacurricular.htm>

6º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Biofísica B	15,0	30,0	45,0
Evolução I	30,0	45,0	75,0
Bioquímica Básica II	45,0	60,0	105,0
Disciplina de Esc. Condicionada	30,0		Opcional

7º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Física para Ciências Biológicas	60,0	00,0	60,0
Fund.Filosoficos da Educ. CP	30,0	30,0	60,0
Botânica Econômica	30,0	00,0	30,0
Elementos de Anat.Fisio. Humana I	30,0	30,0	60,0
Disciplina de Esc. Condicionada	75,0		Opcional

8º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Didática Geral	60,0	00,0	60,0
Psicologia da Educação I	30,0	30,0	60,0
Física para Profs. de Ciências	30,0	0,0	60,0
Introd. à Geologia e Paleontologia	30,0	30,0	60,0
Elementos de Anat.Fisio. Humana II	30,0	30,0	60,0
Disciplina de Esc. Condicionada- (não computada no total)	45,0		45,0

9º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Estr. e Func. do Ensino de 1º e 2º Graus	60,0	00,0	60,0
Didática Esp. das Ciências Biológicas I	30,0	00,0	30,0
Psicologia da Educação II CP	30,0	30,0	60,0
Prática de Ensino em Ciências Biológicas (RCS)		150,0	150,0
Disciplina de Esc. Condicionada	60,0		60,0

10º Período			
Disciplina	C.H.G		C.H. T
	Teó.	Prát	
Didática Esp. das Ciências Biológicas II	30,0	00,0	30,0
Sociologia da da Educação	30,0	30,0	60,0
Prática de Ensino em Ciências Biológicas (RCS)		150,0	150,0
Disciplina de Esc. Condicionada	90,0		90,0

Anexo IV

**GRADE CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
DA FFP²⁶⁰
(a partir de 2005)**

1º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estági o	
Biologia Celular	30,0	-	30,0	-	60,0
Fundamentos para o estudo da Biodiversidade	30,0	30,0	-	-	60,0
Geologia Geral	30,0	30,0	-	-	60,0
Introdução ao Pensamento Biológico	30,0	30,0	-	-	60,0
Filosofia da Educação	60,0	-	-	-	60,0
Laboratório de Ensino I	-	60,0	-	-	60,0
Química para Biologia	30,0	-	30,0	-	60,0

2º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estági o	
Biologia I	30,0	30,0	-	-	60,0
Zoologia I	30,0	30,0	-	-	60,0
Embriologia	30,0	-	-	-	30,0
Histologia	30,0	-	30,0	-	60,0
Laboratório de Ensino II	-	60,0	-	-	60,0
Matemática aplicada à biologia	60,0	-	-	-	60,0
Paleontologia	30,0	30,0	-	-	60,0
Sociologia da Educação	60,0	-	-	-	60,0

3º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estági o	
Ecologia I	30,0	30,0	-	-	60,0
Física para Biologia	60,0	-	-	-	60,0
Botânica II	30,0	30,0	-	-	60,0
Introdução à Bioestatística	60,0	-	-	-	60,0
Laboratório de Ensino III	-	60,0	-	-	60,0
Zoologia II	30,0	30,0	-	-	60,0
Bioquímica	45,0	-	30,0	-	75,0
Didática	60,0	-	-	-	60,0

²⁶⁰ A Grade Curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP aqui apresentada foi elaborada por mim, a partir das informações presentes no sítio: <http://www.ffp.uerj.br/>

4º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estágio	
Biofísica	15,0	-	30,0	-	45,0
Zoologia III	30,0	30,0	-	-	60,0
Botânica III	30,0	30,0	-	-	60,0
Ecologia II	15,0	30,0	-	-	45,0
Genética Básica	15,0	30,0	-	-	45,0
Laboratório de ensino IV	-	60,0	-	-	60,0
Políticas públicas e educação	60,0	-	-	-	60,0
Psicologia da educação	60,0	-	-	-	60,0

5º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estágio	
Botânica IV	30,0	-	30,0	-	60,0
Zoologia IV	30,0	30,0	-	-	60,0
Estágio supervisionado I	90,0	-	-	-	90,0
Genética molecular	15,0	30,0	-	-	45,0
Ecologia III	30,0	30,0	-	-	60,0
Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	30,0	30,0	-	-	60,0

6º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estágio	
Anato-Fisiologia I	60,0	-	30,0	-	90,0
Estágio Supervisionado II	-	-	-	120,0	120,0
Microbiologia-Imunologia	45,0	-	30,0	-	75,0
Zoologia V	30,0	30,0	-	-	60,0

7º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estágio	
Anato-Fisiologia II	60,0	-	30,0	-	90,0
Estágio Supervisionado III	-	-	-	120,0	120,0
Parasitologia	15,0	30,0	-	-	45,0
Projeto em Biologia I	60,0	-	-	-	60,0

8º Período					
Disciplina	C.H.G				C.H.T
	Teó.	Prát	Laboratório	Estágio	
Estágio Supervisionado IV	-	-	-	90,0	90,0
Projeto em biologia II	90,0	-	-	-	90,0

Anexo VII - Roteiro dos depoimentos semi-estruturados

Qual foi sua formação acadêmica? Quando ingressou na instituição? Em que unidade acadêmica? Desde quando é professora da Prática de Ensino?

Fale-me sobre a história da Licenciatura em Ciências Biológicas na instituição. Por quantas reformas o curso passou? Quando foi a última reforma? Ainda está em andamento? Quais as suas principais diretrizes e pressupostos? O que a motivou? Quais as principais mudanças envolvidas? Que mudanças a Prática de Ensino e o estágio supervisionado sofreram?

Se já passou pela reforma: como a questão da dimensão prática vem sendo materializada no curso, no estágio supervisionado e na prática como componente curricular? Como o curso lidou com as propostas de alteração da carga horária 'prática'? Houve mudanças na organização da Prática de Ensino? Como a nova proposta dialoga com o que vinha sendo feito? Como vem sendo realizada a articulação entre teoria e prática? Como o curso vem lidando com a idéia de um currículo por competências? **Se ainda não passou pela reforma:** o que vem sendo feito no curso em relação à proposta oficial atual de reforma? Como a dimensão prática do curso vem sendo organizada? Como o curso está dialogando com as propostas da reforma?

Como é a organização da Prática de Ensino e do estágio supervisionado no curso, atualmente? Fale-me um pouco sobre a disciplina Prática de Ensino: importância, objetivos, seleção e organização dos conteúdos, metodologia, finalidades, etc. Quais são as suas principais referências bibliográficas? Que concepções de formação de professores e da profissão docente subjazem seu trabalho? Como vem sendo desenvolvido o estágio supervisionado? Que relações se estabelecem entre a universidade e as instituições escolares neste momento da formação?

Você já teve contato ou estudou documentos como a LDB 9.394/1996, os Pareceres CNE/CP 9/2001 e 28/2001 e as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002? Você considera que eles vêm influenciando o currículo da Prática de Ensino? De que formas? Como você vem lidando com a valorização da dimensão prática defendida nos documentos? Que concepção de prática subjaz sua prática curricular? Como a prática se insere na disciplina Prática de Ensino? Como percebe as relações entre teoria e prática? Como sua prática curricular vem dialogando com a proposta de um currículo por competências defendido pelos documentos oficiais?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)