

A dimensão prática na formação inicial: reinterpretações locais das políticas curriculares para a Licenciatura em Ciências Biológicas

The practical dimension in initial training: local curriculum policy reinterpretations for the Degree Course in biological Sciences

Carmen Roselaine de Oliveira Farias

Universidade Federal Rural de Pernambuco
crofarias@gmail.com

Betânia Cristina Guilherme

Universidade Federal Rural de Pernambuco
betaguilherme@yahoo.com.br

Argus Vasconcelos de Almeida

Universidade Federal Rural de Pernambuco
argusalmeida@gmail.com

Resumo

Este trabalho aborda uma questão fundamental ao desenvolvimento curricular do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), a inserção da “prática” na formação inicial docente. Primeiramente, problematiza a “prática como componente curricular” nas políticas nacionais, depois pontua a posição dos autores em relação à reforma em curso na instituição. A análise é orientada pelo ciclo de produção de políticas curriculares proposto por Stephen Ball, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo, entre outros estudiosos do campo curricular. A perspectiva aqui assumida reflete nossa posição no cenário da reforma curricular em andamento, em que fazemos parte das disputas locais pelos sentidos do currículo.

Palavras chave: currículo, política curricular, formação docente, prática como componente curricular, ensino superior.

Abstract

This work addresses a key issue on the curriculum development of Full Degree course in biological sciences of the Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE): the introduction of "practice" in the initial teacher training. At first, the "practice as curricular component" in national policies is discussed, and then the authors' position is specified in relation to the ongoing reform in the institution. The analysis is directed by the production cycle of curricular policies proposed by Stephen Ball, Alice Casimiro Lopes and Elizabeth Macedo among other researches of the curricular field. The view taken here reflects our

attitude towards scenario of the ongoing curriculum reform, in which we are a part of local disputes in terms of the curriculum.

Key words: curriculum, teacher training, curriculum policy, practice as curricular component, higher education.

Introdução

Tratar do currículo nos impõe a tarefa primordial de explicitar as teorias com as quais agenciamos nossas práticas, demarcar nosso ponto de vista, o lugar de onde provêm nossas reinterpretações.

Silva (2000) alerta para o papel da teoria na definição de currículo e questiona a noção generalizada de que o currículo seria um objeto exterior à teoria, a qual entraria em jogo apenas para “descobri-lo, descrevê-lo, explicá-lo”. A perspectiva pós-estruturalista que o autor assume problematiza, precisamente, esse viés representacional do conceito de teoria e propõe ser impossível separar-se a descrição simbólica da realidade dos seus “efeitos de realidade”. Uma teoria, neste sentido, não se limita a descrever e explicar “a” realidade, nem tão somente representá-la, traduzi-la ou aplicar-se a ela, já que está sempre implicada com a criação do objeto de que trata.

Desse modo, quando se busca estabelecer os contornos do que seja o currículo, é preciso levar em consideração os discursos teóricos que se formam em torno dele. As diferentes perspectivas teóricas a respeito do currículo não têm o sentido de capturar o “verdadeiro” significado do currículo, o que ele “é” ou, ainda, o que ele “deveria ser”, mas servem justamente para mostrar que aquilo que o currículo “tem sido” depende da forma como é definido por diferentes autores e teorias em diferentes épocas e lugares. A este respeito, há pleno acordo com Silva (2000, p. 12-13): “uma definição não nos revela o que é, essencialmente o currículo: uma definição revela-nos o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”.

No vasto campo das teorias curriculares, situamos nossa perspectiva no âmbito daquelas que, mais contemporaneamente, têm mobilizado esforços para compreender o currículo a partir de suas inserções políticas e culturais, cuja produção não acontece ao largo das relações de poder e da circulação de discursos. Várias abordagens curriculares nessa direção fundamentam-se em autores que apontam a centralidade da cultura na contemporaneidade, como Nestor García Canclini (1998), Stuart Hall (1998), Homi K. Bhabha (1998) e Fredric Jameson (2001), entre muitos outros. No campo do Currículo, Macedo (2006) ressalta que esses estudos caracterizam-se por certo hibridismo de perspectivas teóricas, cujo debate associa estudos de viés crítico e pós-críticos, “[...] enfocando, principalmente, temas interdisciplinares, tais como gênero, multiculturalismo ou crise ecológica, assim como as relações entre currículo, indivíduo, sociedade e história” (PINAR, 2006, p.26).

Como consequência, temos que os discursos e os textos políticos definidores de um currículo não são autônomos, são produtos culturais e históricos e, assim, não é de surpreender que reflitam ideologias políticas e sociais dominantes. Somos lembrados pelos estudos e pelas práticas curriculares de que, historicamente, diferentes propostas serviram para centrar, organizar e fixar o significado do currículo em dado momento, as quais, por razões diversas, tiveram seus momentos de dominância e de recuo. Esse argumento reforça a compreensão de que os currículos mudam segundo forças externas e internas ao seu contexto de produção e de que não existe nenhum fundamento que os justifiquem além de sua materialidade, isto é, de seus discursos e práticas (FARIAS; FREITAS, 2008).

Nesse sentido, teorias críticas e pós-críticas constituem ferramentas para pensarmos as políticas de currículo no presente e seus efeitos nos contextos educacionais em que estamos inseridos e participamos. Este é o caso das políticas curriculares nacionais que surgiram nos anos 2000 induzindo a mudanças curriculares nas diversas áreas da educação superior brasileira e, em particular, nos cursos de graduação de formação de professores para a educação básica.

Procurando não deslocar o estudo do currículo de seu contexto histórico, cultural e político, o objetivo desta comunicação é discutir a inserção da dimensão “prática” na formação inicial docente no âmbito de um curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, em uma universidade pública de Pernambuco, Região Nordeste do Brasil. Esta, assim como outras problemáticas curriculares, tem sido objeto de debates que geram mais dissensos do que acordos nos contextos particulares.

A partir de nossa experiência como professores que trabalham diretamente com a inserção da dimensão da prática na formação de professores de ciências e biologia e, portanto, como agentes produtores do currículo, buscamos contribuir com este debate apresentando uma perspectiva sobre esta problemática, na medida em que pontuamos nossa posição em relação à reforma e aos caminhos possíveis da mudança curricular na nossa instituição.

Uma abordagem cíclica da produção das políticas curriculares

Na última década do século XX, proliferaram documentos de reforma educacional no Brasil e no mundo, cujos processos de formulação e implementação têm sido objetos de numerosas análises e debates entre especialistas. Pode-se mesmo dizer que as reformas têm feito parte do cotidiano daqueles que estão envolvidos de algum modo com a educação escolar e, embora mobilizando toda forma de apoio institucional e de recursos humanos e financeiros para sustentar as mudanças propostas, tais políticas reformistas não têm ficado isentas de objeções e de críticas que se formam no interior do campo educativo (LOPES, 2004a, 2004b).

Com efeito, são as mudanças nas políticas curriculares as que têm recebido maior destaque no âmbito das reformas educacionais conduzidas nas últimas décadas. Segundo Silva (2001), essa centralidade se deve ao fato do currículo constituir um espaço discursivo fundamental em que grupos sociais e de interesse disputam os significados sobre o social e o político. Uma consequência dessa compreensão é que a formulação e a implementação de políticas curriculares correspondem essencialmente a processos produtivos complexos e plurais, sujeitos às contradições e tensões do campo social (BALL, 1992, 1997, 1998, 2001, GIMENO, 2000, LOPES; MACEDO, 2006).

Nesse sentido, na análise aqui proposta, as decisões curriculares não refletem uma “aplicação direta e hierárquica” das políticas curriculares nacionais, mas denotam um processo contínuo de reinterpretação e recriação do currículo conforme as configurações subjetivas e objetivas do contexto político e cultural em que está inserido.

O local é o contexto onde, de fato, as políticas curriculares são reinterpretadas e recriadas, mediante a luta pelos sentidos, acordos e tomadas de decisão. No entanto, isso não se dá independentemente dos demais contextos de produção das políticas curriculares, dada sua natureza cíclica. Neste sentido, vale ressaltar que nossa interpretação acerca da prática como componente curricular considera as lutas e os debates do campo de formação de professores que precederam às atuais políticas curriculares nacionais, pois foram justamente essas demandas que hoje conferem legitimidade à inserção desta dimensão nos cursos de licenciatura do país.

O movimento de mudança curricular e a prática como componente curricular

A partir dos anos 2000 surgiram no Brasil normatizações sobre formação inicial de professores através das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de graduação, entre as quais se destacam a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária desses cursos.

Entre as novidades trazidas pelas DCN referentes à formação de professores para a educação básica e aos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, destaca-se a prática como componente curricular (PCC). Como em outros contextos locais, os espaços para a PCC na nossa universidade têm gerado questionamentos, dúvidas e controvérsias decorrentes das diferentes interpretações que suscitam.

A nosso ver, as DCN corroboram a necessidade da construção da identidade profissional durante a formação inicial ao determinar que a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica em nível superior se efetive mediante a articulação teoria-prática. Para isso, prevê entre os componentes comuns: 400 horas de prática como componente curricular ao longo do curso; 400 horas de estágio curricular a partir da segunda metade do curso; 1800 horas de aulas para conteúdos de natureza científico-cultural; e 200 horas para atividades acadêmico-científico-culturais (Resolução CNE/CP 2).

No processo de reinterpretação das DCN, consideramos que a previsão de 400 horas da dimensão prática reflete a demanda histórica de inserção do professor em formação no contexto da docência. Busca, sobretudo, superar o chamado “modelo 3+1”, ou seja, três anos de formação semelhante ao bacharelado, sendo apenas o último ano dedicado à inserção do formando na prática docente por meio dos estágios curriculares. Sabe-se que tal modelo é incompatível com a necessidade de compreender a complexidade da prática docente e com a articulação entre ensino e pesquisa (BRITO, 2011).

Nesta direção, a Resolução CNE/CP 1, art. 12 afirma que: a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; todas as áreas ou as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação (e não apenas as disciplinas pedagógicas) terão a sua dimensão prática.

Do modo como interpretamos as disposições normativas, a prática deve constituir uma dimensão formativa de valorização da docência, o que lhe confere um sentido estratégico na formação e qualificação dos profissionais do ensino de ciências e biologia.

A Resolução CNE/CP 1 cuida, ainda, para que a prática não se dilua nem se perca nas estruturas disciplinares cristalizadas no interior dos cursos. No art. 13 prevê que haja “tempo e espaço curricular específico” para sua coordenação, de modo a “transcender o estágio” e ter como finalidade “articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. No seu desenvolvimento, o componente curricular da prática deve dar ênfase aos “procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (parágrafo 1º) e “poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos” (parágrafo 2º).

Diferente é o estágio curricular supervisionado de ensino, entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar

ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Este é um momento em que a formação se dá pelo exercício direto *in loco*, ou pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença.

Um ponto de grande controvérsia no nosso meio, porém, é o da definição do espaço-tempo da prática no currículo. As DCN sugerem que a dimensão prática componha todo o currículo das licenciaturas, podendo as atividades ser desenvolvidas tanto como núcleo, inseridas nas disciplinas ou ter outro formato. É importante que a prática esteja relacionada à formação docente, e não seja confundida com as disciplinas devotadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (Parecer CNE/CP 28/2001).

A prática deve, pois, constituir-se de componentes curriculares em que se produz algo no âmbito do ensino. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as demais atividades do trabalho acadêmico, ela deve contribuir para formação da identidade do professor. Trata-se, enfim, de uma correlação entre teoria-prática, entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

O debate e a deliberação sobre um espaço-tempo curricular específico para o desenvolvimento da dimensão prática na UFRPE

O Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) foi criado em 1989, sendo sucessor do Curso de Licenciatura em Ciências de 1977. Trata-se de um curso de longa história na instituição e o maior em número de estudantes entre as licenciaturas.

Em 2007, sobreveio uma mudança curricular buscando atender ao movimento orientado pelas novas diretrizes nacionais. O processo foi repleto de discordâncias no contexto interno do curso e no âmbito de um fórum das licenciaturas, fazendo aparecer diversos pontos de vista e disputas que enfocavam, principalmente, a configuração da matriz curricular.

Neste debate jogam duas posições principais, tendo em comum o reconhecimento da necessidade de se reformular o currículo para atender às normativas nacionais. De um lado, a defesa de uma matriz geral para os cursos de formação de professores da instituição que tenha um eixo ou núcleo de componentes curriculares específicos para o desenvolvimento da dimensão prática desde o primeiro semestre. De outro, a proposta que pretende fazer da prática uma dimensão presente ou “diluída” em todos ou em muitos componentes curriculares das chamadas “disciplinas do conteúdo específico”.

No caso do Curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, a partir de 2007 a dimensão prática foi inserida em um eixo de disciplinas que se inicia no segundo semestre e se estende até o final do Curso. Para cada semestre foi criada uma “disciplina de prática” diretamente relacionada aos conhecimentos específicos previstos para a fase, denominadas: Prática de Ciências, Prática de Morfologia e Fisiologia, Prática de Saúde e Epidemiologia, Prática de Biologia Vegetal, Prática de Biologia Animal, Prática de Genética, Prática de Biologia e Prática de Ecologia, totalizando 405 horas.

Essa configuração curricular acarretou um efeito concreto na estrutura institucional. Quando da reforma de 2007, a carência de docentes e de estrutura compatível para o trabalho com as 400 horas de prática como componente curricular, deu espaço à criação de uma nova área no

Departamento de Biologia, a Área de Ensino das Ciências Biológicas. Esta Área foi criada para abarcar formadores que assumissem o desenvolvimento dos componentes curriculares referentes à prática docente, e é nesta Área que os autores do presente trabalho estão institucionalmente lotados. Apesar da relativa autonomia departamental, houve questionamentos de diferentes instâncias quanto à legitimidade de existência desta nova Área.

O processo de reforma aconteceu com inúmeras dificuldades e, depois de implementada a nova matriz, não cessaram de se produzir críticas à mesma, o que faz da dimensão prática um território curricular em permanente contestação. Porém, as vivências têm nos dado oportunidade de refletir e reconhecer as limitações e potencialidades de se constituir um espaço-tempo específico para a prática. Entre as limitações, percebemos que a atual configuração curricular impôs um viés conteudista, que fragmenta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo e está distante das abordagens integradoras das políticas curriculares para a educação básica. E quanto às potencialidades, vemos que a garantia de um espaço-tempo curricular para a inserção da dimensão prática ajuda a conferir identidade ao Curso, o que contribui para que os futuros professores se percebam no contexto de formação para o exercício profissional docente.

Sendo a produção de políticas curriculares um processo em constante transformação, não se pode dizer ter havido estabilização da proposta curricular do Curso. Em 2012 foi instituído novamente um Núcleo Docente Estruturante (NDE), constituído de professores de diferentes áreas do conhecimento, com a responsabilidade de dar continuidade à reforma, procedendo à revisão do Projeto Pedagógico do Curso. A ele caberá também definir a matriz curricular que insira a dimensão da prática ao longo de todo o período de formação, e que garanta o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da docência (SILVA et al., 2011).

No âmbito da Área de Ensino das Ciências Biológicas e do NDE temos defendido que a mobilização dos integrantes do Curso para discussão e deliberação participativa de um novo projeto pedagógico se faz urgente. Quanto à prática como componente curricular, em particular, entendemos necessária a constituição de um espaço-tempo específico para seu desenvolvimento, que não fragmente o conhecimento pedagógico de Ciências e de Biologia, mas venha integrá-lo às demandas da educação básica endereçadas à formação de uma cidadania multidimensional. Nesse sentido, consideramos também desejável que inclua: a dimensão investigativa, o uso de recursos culturais, tecnológicos e midiáticos, a interdisciplinaridade, a mobilização de conhecimentos específicos para o ensino, além de abordagens epistemológicas e metodológicas capazes de fazer frente aos desafios e compromissos sociais da educação com uma sociedade globalizada e plural.

Por fim, para a afirmação de um novo currículo, que supere as dificuldades anteriormente apontadas, é necessário que se avance de modo direto e deliberativo sobre discussões imprescindíveis para a mudança curricular, tais como o perfil do egresso, a missão do curso, as premissas orientadoras da formação do docente em Ciências e Biologia, questões essas também presentes nas DCN e consideradas anteriores e fundamentais para um posicionamento coletivo sobre os caminhos a serem tomados.

Agradecimentos e apoios

Agradecemos ao CNPq pelo apoio a este trabalho.

Referências

- BALL, S. **Politics and policy making in education**: explorations in Political Sociology. London: Routledge, 1992.
- BALL, S. **Education reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 1997.
- BALL, S. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.121-137.
- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p.99-116, jul./dez., 2001. Disponível em: <http://www.curriculosenfrentes.org>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. (Coleção Humanitas).
- FARIAS, C.R.O.; FREITAS, D. Um projeto socioambiental para o currículo: problematizações e perspectivas para a educação superior. **E-cadernos CES** (Online), v. 2, p. 1-18, 2008.
- BRITO, L.D. A configuração da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas das universidades estaduais da Bahia. **Tese de Doutorado**. São Carlos: UFSCar, 2011.
- GIMENO, S. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- JAMESON, F. **A cultura do dinheiro**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- LOPES, A.C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, 26, p. 109-118, mai./ago., 2004a.
- LOPES, A.C. Políticas de currículo: mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004b.
- LOPES, A.C E MACEDO, E. Nota introdutória: reconfigurações nos estudos sobre políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, p.5-9, jul./dez., 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 10 mar. 2008.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), p. 1-20, mai./ago., 2006.
- PINAR, W. Pensamento e política curricular: entrevista com William Pinar. In: Lopes, A.C.; Macedo, E. (org.). **Políticas de currículo em múltiplos contextos**. São Paulo: Cortez, 2006, p.13-37. (Série Cultura, Memória e Currículo, 7).
- SILVA, A.M.P., JÓFILI, Z.M.S., GUILHERME, B.C., FARIAS, C.R.O. E CARNEIRO-LEÃO, A.M.A. A prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRPE. In: Encontro Nacional de Ensino de Biologia, 4, e Encontro Regional de Ensino de Biologia, 2. **Anais...** Goiás: UFG, 2011.
- SILVA, T.T. **Teorias do currículo**: uma introdução crítica. Porto: Porto Editora, 2000.