

Prática como Componente Curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás

Sara de Almeida
Nyuara Araújo da Silva Mesquita

RESUMO

A Prática como Componente Curricular (PCC) se estabeleceu inicialmente na Resolução (CNE/CP 2/2002) e permanece na recente Resolução (CNE/CP 2/2015) que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores. A despeito de ter sido instituída legalmente a quatorze anos, 400 horas de PCC nos cursos de formação de professores, ainda hoje muitas indagações surgem acerca do assunto, pois apesar da existência dos direcionamentos legais é plural o entendimento do que venha a ser a PCC por parte das IES. A presente investigação buscou nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das instituições de Ensino Superior do estado de Goiás a compreensão que estes textos apresentam do que é a Prática como Componente Curricular. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utiliza como método a Análise Textual Discursiva (ATD). O *corpus* da pesquisa se constituiu por dezoito projetos pedagógicos de cursos de Licenciatura em Química ofertados no estado de Goiás. O processo analítico, segundo a ATD, se dá por meio da unitarização dos textos do *corpus*, categorização e captação do novo emergente. A análise permitiu estabelecer a categoria de análise “Polissemia do termo: as concepções de Prática como Componente Curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Química do estado de Goiás”. Como referencial analítico para o contexto de políticas públicas foi utilizada a abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball. A partir da análise realizada, observou-se que metade dos projetos pedagógicos analisados, utilizam-se de termos distintos para se referir a PCC, termos esses que nem sempre são adequados ao que se admite ser esse componente curricular. A presente investigação, levando em consideração o contexto atual das licenciaturas e os avanços nesse cenário, pretende juntamente com as demais pesquisas desenvolvidas desde os anos 80, vislumbrar o caminho que possibilite reflexões sobre as PCC visando contribuir para discussões e debates sobre o tema no âmbito da formação de professores.

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular. Políticas Educacionais. Formação de Professores de Química.

Sara de Almeida é Mestre em Educação em Ciências e Matemática, Professora efetiva da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás – SEDUCE. E-mail: sara_kimik@hotmail.com

Nyuara Araújo da Silva Mesquita é Doutora em Química, docente do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás- Regional Goiânia. E-mail: nyuara@ufg.br

Recebido para publicação em 10/6/2016. Aceito, após revisão, em 13/12/2016.

Acta Scientiae	Canoas	v.19	n.1	p.157-176	jan./fev. 2017
----------------	--------	------	-----	-----------	----------------

Practice as Curricular Component as Formative: Understanding the pedagogical project Degree in Chemistry in Goiás

ABSTRACT

Practice as Curricular Component (CPC) was established initially in Resolution (CNE / CP 2/2002) and remains in the recent Resolution (CNE / CP 2/2015) that defines the National Curriculum Guidelines for initial training at higher level and the continuing education of teachers. Despite having legally been established to fourteen years, 400 hours of PCC in teacher training courses, today many questions arise about the subject, because despite the existence of the legal directions is plural understanding of what will be the PCC by of the IES. This study aimed to Pedagogical Course Project (PPP) of the Goiás state higher education institutions to understand that these texts present than is the Practice as Curricular Component. This is a qualitative research that uses as a method to Text Analysis Discourse (ATD). The corpus of the research consisted of eighteen educational projects of Chemistry Degree courses offered in the state of Goiás. The analytical process according to ATD, is through the unitarization corpus of texts, categorization and capture the emerging new. The analysis allowed us to establish the category of analysis “of the term Polysemy: the practice of concepts such as Curriculum component of the pedagogical projects of undergraduate courses in Goiás State Chemistry”. As analytical framework for the public policies we used the approach of Stephen Ball Policy Cycle. From the analysis, it was found that half of the pedagogical projects analyzed, are used to different terms to refer to CPC, which terms are not always suitable to what is believed to be this curriculum component. This research, taking into account the current context of undergraduate and advances in this scenario, you want along with other research developed since the 80s, glimpse the path that enables reflections on the CCP to contribute to discussions and debates on the topic under teacher training.

Keywords: Practice as Curricular Component. Educational policies. Teacher Training Chemistry.

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras direcionam o cenário educacional como um todo, inclusive o campo da formação de professores. A determinação da inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de formação de professores de todo país é uma política de formação docente promulgada na Resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 2002), resolução que foi fundamentada na Resolução CNE/CP 1/2002 e no Parecer CNE/CP 28/2001.

Considerando-se as 400 horas que devem ser destinadas à Prática como Componente Curricular e que compõem um espaço considerável na formação de professores, tanto pelo que diz respeito à carga horária, quanto ao que diz respeito as necessidades formativas, é necessário que esse componente curricular seja constantemente alvo de reflexão. Um aspecto importante a destacar refere-se ao fato de que as necessárias melhorias na educação básica estão estreitamente vinculadas à formação docente. A partir de tal pressuposto, Cajiga e Olivos (2016) discorrem sobre as dificuldades dos professores atuantes na educação básica na América Latina em que as práticas de sala de aula pouco contribuem para a formação básica dos estudantes. Nessa perspectiva, a inserção das horas de PCC nos cursos de licenciatura pode se configurar, desde que bem estruturada, como

importante elemento contribuidor na melhoria formativa dos docentes. Neste artigo, serão apresentados os resultados da análise dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professores de Química do estado de Goiás, tendo em vista identificar a compreensão sobre este elemento formativo presente nesses documentos.

Torna-se importante a investigação e a discussão acerca do assunto considerando-se que a compreensão sobre componentes formativos que considerem os desafios da profissão docente se configura como um relevante viés da formação de professores no contexto atual. Nesse aspecto, a Prática como Componente Curricular pode ser um importante elemento formativo por propiciar situações e discussões que envolvem as diferentes perspectivas da ação docente.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM SEUS ASPECTOS LEGAIS

Legalmente a Prática como Componente Curricular foi estabelecida em definitivo na Resolução CNE/CP 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. A resolução citada determina que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: **I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; [...]**. (BRASIL, 2002b, grifo nosso)

Em relação à construção do contexto e conceito de PCC nesse documento, Barbosa e Cassiani (2014, p.200) sinalizam a existência de um discurso ambivalente, por perceberem que “inicialmente a PCC é considerado um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos, em seguida, a PCC é responsável em proporcionar desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. Para os autores, o texto das normativas não é claro porque deixa dúvidas se a PCC deve estar relacionada à aplicação de conhecimentos ou aos procedimentos relativos à atividade docente.

Entende-se que há direcionamentos legais nos documentos do Conselho Nacional da Educação (CNE) relativos à PCC, contudo, admite-se que é plural o entendimento do que venha a ser esse componente curricular por parte das Instituições de Ensino Superior no âmbito da formação docente. O Parecer CNE/CP 28/2001, ao tratar da flexibilidade dos documentos legais relativos a políticas educacionais, afirma que “flexibilidade não significa nem ausência de determinadas imposições e nem de parâmetros reguladores”

(BRASIL, 2001, p.5). Dessa forma, o que se observa nas normativas legais que são foco desta investigação, é que não há parâmetros relativos ao que seja a Prática como Componente Curricular.

Sobre o surgimento da determinação da PCC, retoma-se o Parecer CNE/CP 9/2001 (p.22 e 23), que deu origem a Resolução CNE/CP 1/2002, o qual alerta para o fato que há nos cursos de formação do país uma “concepção restrita da prática”, o que gera uma o que o documento chama de “visão ativista da prática” nesses cursos” e alerta que “a ideia a ser superada é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” e para tanto sugere que haja nos cursos de formação de professores “uma concepção de prática como componente curricular”. Nesse documento, o Parecer CNE/CP 9/2001, já era possível perceber que há uma intenção em diferenciar a Prática como Componente Curricular do Estágio.

O Parecer CNE/CP 28/2001 elucida que “A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001a, p.9). Ainda sobre a PCC, o parecer explica que deve ser uma atividade flexível, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica e, para tanto, deve estar inserida no processo formativo desde o início e se estender ao longo de todo o processo (BRASIL, 2001a). Essas indicações do que vem a ser a PCC encontradas no Parecer CNE/CP 28/2001 não são informações que permitem estabelecer um entendimento explícito do real significado desse componente. Nesse contexto, são plurais as possíveis interpretações advindas dessas determinações legais e as incertezas resultantes das mais diversas leituras dos documentos oficiais que podem gerar diversidade de significações sobre “o que é prática e a importância da prática para o futuro professor (MARCATTO; PENTEADO, 2013, p.63). Não há aqui uma defesa em termos de que haja, por parte da legislação, um texto prescritivo, no entanto, por ser uma normativa legal, torna-se importante que os direcionamentos e parâmetros sejam evidentes em termos conceituais para que as instituições possam ter clareza no momento de fazer a estruturação de suas propostas pedagógicas para o cumprimento legal.

Outro ponto a ser destacado é que na Resolução CNE/CP 2/2002, em que são estabelecidas as 400 horas para a PCC, entende-se que há uma tentativa de se superar a formação docente calcada no modelo da racionalidade técnica. Essa racionalidade adotada como modelo de formação de professores não articula conhecimentos teóricos à prática efetiva da sala de aula, pois considera que a formação se sustenta no “modelo 3+1”, sendo três anos de conteúdos teóricos e mais um ano de conteúdos pedagógicos (LOBO; MORADILLO, 2003).

A justificativa dos textos legais para a inserção da Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores de todo o país é de que é necessário superar a dicotomia teoria/prática que durante muito tempo foi mantida por modelos de formação docente fundamentados na racionalidade técnica.

Tardif (2011) reconhece que há uma polarização teoria e prática na formação docente, e por isso admite que é necessário repensar esse modelo, levando em conta “os saberes dos professores e as realidades específicas de seu trabalho cotidiano” (p.23).

Tendo em vista que a formação pautada na racionalidade técnica reforça a dicotomia na formação docente, e concordamos com Pereira (2011) que admite que organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, estão se apropriando do discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores. Essa ideia encontra respaldo nas argumentações de que existe a imposição de caminhos recomendados para a formação de professores por agências multilaterais (HALPIN; TROYNA apud BALL, 1998). Entende-se que uma alternativa para a formação de professores está nos modelos baseados na racionalidade crítica, que são aqueles em que:

A educação é *historicamente localizada* – ela acontece contra um pano de fundo socio-histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma *atividade social* – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, *intrinsecamente política* – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo – e, finalmente, *problemática* – “seu propósito, a situação social que ela modela ou sugere, o caminho que ela cria ou determina relações entre os participantes, o tipo de meio na qual ele trabalha e o tipo de conhecimento para o qual ele dá forma” (CARR; KEMMIS, 1986, p.36 apud PEREIRA, 2011, p.25, grifos do autor).

Diante das atuais necessidades formativas relativas à docência, argumenta-se que os modelos de formação docente baseados na racionalidade crítica são os que melhor atendem à complexidade inerente à prática docente em um cenário educacional caótico, por se tratar de um modelo no qual “o professor é visto como alguém que levanta um problema” (PEREIRA, 2011, p.27).

Concorda-se com Pereira (2011) que nos programas de formação de professores há diferentes modelos que lutam por posições hegemônicas

[...] de um lado estão aqueles baseados no modelo de racionalidade técnica – modelos tradicionais e comportamentais de formação docente; de outro, aqueles baseados no modelo de racionalidade prática – modelos alternativos, nos quais o professor constantemente pesquisa sai prática pedagógica cotidiana – e aqueles baseados no modelo de racionalidade crítica – os quais são explicitamente orientados para promover mais igualdade e justiça social. (PEREIRA, 2011, p.34)

A determinação legal de inserção de 400 horas de PCC em um total de 2800 horas dos cursos de formação de professores, com a justificativa que esse componente curricular seja um elemento articulador da teoria e da prática é vista como válida por parte da comunidade acadêmica. Contudo, entende-se que há a possibilidade de que a Prática como Componente Curricular se constitua como uma forma de dar demasiada importância à prática, como alertam Brito e Freitas (2012, p.3) que entendem que esse fato acontece “tanto no campo de formação de professores (contexto de influência), quanto no interior das DCN (contexto de definição/produção dos textos políticos)”.

Dias e Lopes (2009), a partir da investigação dos discursos da política em pauta, entenderam que a “prática” emerge como significante central para a formação de professores. Corroborando com essa ideia, Brito e Freitas (2012) também defendem que a partir da leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) é possível concluir que a prática ganha centralidade e lugar de destaque. E que essa centralidade se dá na “medida em que se passa a ter a perspectiva do profissional professor como aquele que produz saberes a partir da sua prática, da sua profissão, das suas experiências e que esses saberes são fundamentais” (BRITO; FREITAS, 2012, p.3). Nesse sentido é essencial pensar que se a prática é vista como fundamental, mesmo que de forma velada, nas normativas legais é porque a teoria vai se tornando secundária.

Ao retomar-se Pereira (2011) sobre as influências das organizações internacionais sobre os programas de formação docente, entende-se que há uma possível desvirtuação da racionalidade prática decorrente da centralização no contexto da prática e diminuição do papel da teoria, ou seja, perde-se a possibilidade de superação da dicotomia teoria/prática. Admite-se que essa possível cooptação por parte das organizações internacionais do discurso da racionalidade prática precisa ser alvo de constante reflexão, inclusive é possível admitir que esse fato já ocorra na política educacional brasileira. Ousa-se dizer que essa cooptação pode ter motivado a implementação das 400 horas de PCC nos cursos de formação de professores do Brasil, já que é atribuída a esse componente curricular, por parte dos documentos legais, um poder de transformação da formação docente, sem ficar claro, contudo, qual a real intenção formativa para a qual esse componente curricular foi criado. Apesar da justificativa de que a inserção de horas de Prática como Componente Curricular vem para superar o modelo da racionalidade técnica, é possível considerar que pode haver um discurso de mudança, porém, na essência, a formação de professores pode continuar pautada nos moldes da racionalidade técnica considerando-se a prática com central nesse processo.

Recentemente, em 25/06/2015, foi publicado no Diário Oficial da União, o Parecer CNE/CP2/2015, a respeito das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”. Em seguida foi homologada a Resolução CNE/CP2/2015, de 1º de julho de 2015, que define as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Constata-se que as 400 horas de PCC são mantidas. O que foi alterado da antiga Resolução CNE/CP 2/2002 em relação às PCC, foi a redação “vivenciadas ao longo do curso”, para “distribuídas ao longo do processo formativo”, da nova resolução. Como nas normativas anteriores, não há maiores informações do que seja a Prática como Componente Curricular.

O Parecer CNE/CP 2/2015 retoma trechos do Parecer CNE/CP nº 28/2001 e do Parecer CNE/CES nº 15/2005 para estabelecer um entendimento de PCC e não apresenta outros esclarecimentos a esse respeito. É valoroso para a formação docente que a Prática como Componente Curricular seja um espaço formativo de professores responsável por buscar uma relação dialética entre teoria e prática nessa formação. A partir de tal

pressuposto, a pergunta que direciona o olhar investigativo da presente pesquisa envolve a compreensão sobre como, e de que forma, se dá a inserção das PCC nas propostas dos cursos de Licenciatura em Química no estado de Goiás, pois o entendimento de tal recorte possibilita reflexões sobre as possibilidades de contribuição desse importante componente curricular para a formação docente. Nessa perspectiva, apresentamos a seguir os caminhos metodológicos que estruturaram o desenvolvimento da pesquisa apresentada neste artigo.

ABORDAGEM METODOLÓGICA

Tendo como base a análise documental, a presente pesquisa desenvolveu-se a partir de minuciosa investigação sobre o tema do recorte, a Prática como Componente Curricular, em projetos pedagógicos de cursos (PPC) de Licenciatura em Química no estado de Goiás. No sentido de estabelecer técnicas analíticas considerando-se a necessidade do rigor metodológico, optou-se pela Análise Textual Discursiva (ATD). Para Moraes e Galiuzzi (2007), a finalidade da ATD é a promoção de novas compreensões sobre os fenômenos e discursos a partir de um ciclo que compõe a desmontagem dos textos (unitarização), estabelecimento de relações (categorização) e a captação do novo emergente (elaboração do texto que apresenta os resultados da investigação), e a partir desse ciclo focalizado como um todo é possível concretizar um processo auto-organizado de compreensão da realidade.

Foram analisados todos os 18 PPC de Licenciatura em Química do estado de Goiás. Vislumbrando o objetivo desse artigo, a compreensão da PCC por parte desses cursos de formação de professores, foi feito um recorte do total de cursos ofertados em Goiás. Para o presente artigo, são apresentadas as análises referentes a projetos pedagógicos que apresentam polissemia do termo ao se referir a PCC, que totalizam 50% do total de PPC de cursos de formação de professores no estado de Goiás, logo, nesse texto será apresentada a análise de nove projetos pedagógicos.

Após o processo de unitarização foi possível prosseguir através do movimento de síntese que é denominado de categorização. A categoria que será apresentada neste texto foi estabelecida pelo processo indutivo, uma categoria emergente, denominada **“Polissemia do termo: as concepções de Prática como Componente Curricular dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química do estado de Goiás”** que trata das diversas interpretações que os projetos pedagógicos de curso apresentam em relação à PCC, inclusive as diversas nomenclaturas dadas a ela (polissemia) nos documentos.

A problemática da investigação refere-se às políticas educacionais propostas para a formação de professores e, para tanto, são consideradas as normativas legais que determinam a inserção das 400 horas de PCC nos cursos de Licenciatura em Química. Como já mencionado, a inserção de fato das 400 horas de PCC nas licenciaturas se deu a partir de 2002 com a publicação da Resolução CNE/CP 1/2002, contudo para efeito de estudo são levadas em consideração também o Parecer CNE/CP 9/2001 e o Parecer

CNE/CP 28/2001 que indicam em seus textos a possível criação de um componente curricular voltado à prática.

Afim de melhor compreender as normativas legais e admitindo que elas estão inseridas no campo das políticas educacionais, utiliza-se como referencial analítico a “abordagem do ciclo de políticas” (*Policy cycle approach*), formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) e que “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais” (MAINARDES, 2006, p.48).

Optou-se por essa abordagem do ciclo de políticas como referencial analítico, concordando com Mainardes (2006, p.58) que essa abordagem “oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”, pela sua flexibilidade, por se apresentar como “uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico”.

A perspectiva da abordagem do ciclo de políticas entrelaça-se com a presente pesquisa que pretende desvelar a face da PCC nos cursos de formação de professores nos diversos contextos. Em relação à análise de políticas, Mainardes (2006) afirma que Bowe et al. (1992) indicam que essa análise deve “incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática” e para tanto é preciso identificar “processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2006, p.50). Nessa perspectiva de análise Bowe et al. (1992) propuseram:

[...] um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. (MAINARDES, 2006, p.50)

O contexto de influência é normalmente relacionado ao início das políticas públicas e da constituição dos discursos políticos, “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p.51). Esse contexto envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais, locais e a articulação entre elas.

A fim de caracterizar os agentes do contexto de influência, parte-se de um cenário mundial, baseado no sistema neoliberal e no conceito de mundo globalizado, que por consequência atinge o cenário nacional das políticas educacionais que se desvela nas normativas legais do Conselho Nacional de Educação (CNE). O CNE representa o órgão

do estado que, segundo Weber (2002), tem “a tarefa de estabelecer normas congruentes com a legislação em vigor para a educação escolar, nos níveis da Educação Básica e da Educação Superior” (p.91).

O segundo contexto da formulação de uma política é o contexto da produção de texto, em relação a esse contexto Mainardes (2006) esclarece que:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. (MAINARDES, 2006, p.52)

O contexto da produção do texto tem “uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples” (MAINARDES, 2006), com o contexto de influência. Na presente pesquisa, tornam-se imbricados os contextos de influência e da produção do texto, conforme será explicitado ao longo do processo de análise dos dados. Na presente pesquisa, a contexto da produção do texto relaciona-se aos documentos do CNE que determinaram a inserção da Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores do Brasil.

O terceiro contexto que compõe a abordagem do ciclo de políticas é o contexto da prática que diz respeito à forma de implementação da política, como ela foi (ou é) reinterpretada pelos profissionais a qual ela diz respeito. Na presente pesquisa, esse será o contexto abordado de forma específica, tendo em vista o objetivo da investigação, que é compreender a Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Química no estado de Goiás, tendo em vista os Projetos Pedagógicos de Curso, pois estes se configuram como documentos que correspondem, nas IES, a representação material das orientações legais advindas de instâncias superiores traduzidas pelos contextos da formulação de políticas educacionais.

A seguir são apresentados os resultados da análise textual e discussão acerca do discurso contido nas entrelinhas dos documentos que formam o *corpus* da pesquisa. Para efeito de apresentação dos resultados, os PPC serão nomeados de 1 a 9, atendendo as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa ao qual se vincula o trabalho aqui apresentado tendo em vista a preservação do anonimato dos participantes da pesquisa.

POLISSEMIA DO TERMO: AS CONCEPÇÕES DE PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO ESTADO DE GOIÁS

Ao discutir e analisar as concepções apresentadas pelos projetos pedagógicos acerca da Prática como Componente Curricular deve-se levar em consideração que em “qualquer texto uma variedade de leitores pode produzir diferentes interpretações” (BALL, 2002 apud COSTA, 2012, p.21) e que os sujeitos responsáveis pela interpretação, no caso, a interpretação dos textos das normativas legais relativas a esse componente curricular, assumem um papel importante nesse processo, pois “podem influenciar as interpretações e reinterpretções desses textos” (COSTA, 2012, p.21). Considerando que o contexto da prática resulta dos textos normativos produzidos, é importante salientar que os responsáveis pela estruturação desses textos políticos precisam atentar-se para buscar “controlar os possíveis sentidos que um texto pode produzir, com meios disponíveis para alcançar uma ‘adequada’ leitura” (COSTA, 2012, p.21). A referida autora ressalta ainda que deve se levar em consideração que os textos políticos que compõem a legislação não estão fechados.

Ball (2006, p.18) alerta que “é simplista sugerir qualquer tipo de relação direta e uniforme entre o contexto social e político e as preocupações e disposições acadêmicas”. O autor considera que qualquer tentativa de desconectar movimentos e tendências na teoria e na pesquisa dos discursos seria um ato de ingenuidade. Por esse motivo, é que nessa discussão busca-se levar em consideração os diversos contextos que envolvem a determinação legal da inserção da PCC em cursos de Licenciatura em Química no estado de Goiás, buscando compreender tanto a face dos legisladores, quanto a face dos textos dos projetos pedagógicos que foram elaborados com base nessas normativas legais.

No processo de análise dos 18 projetos pedagógicos de curso do estado de Goiás, tendo em vista a concepção que apresentam de PCC, foi possível observar que em 50% deles – nove PPC – apresentavam o que se denominou na presente investigação como “polissemia do termo”, uma vez que esses textos utilizam-se de outras expressões para designar a Prática como Componente Curricular.

A respeito da interpretação das políticas, Ball (2006, p.26) afirma que “políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto”. Entende-se dessa forma que os projetos pedagógicos dos cursos se traduzem como reinterpretções dos sujeitos para as normativas e direcionamentos legais resultantes dos textos políticos.

Na categoria de análise em questão, estão os projetos pedagógicos que se utilizam de expressões diversas ao se referirem a Prática como Componente Curricular. Antes, porém de apresentar os resultados desse processo analítico, entende-se ser necessário buscar referenciais teóricos que auxiliaram na compreensão de algumas expressões utilizadas pelos PPC para se referir a Prática como Componente Curricular. Como a

expressão “prática curricular”, “prática pedagógica”, “prática docente” e “prática de ensino”.

Neto e Silva (2014) admitem que a expressão “prática curricular”, refere-se à ideia retratada nas normativas legais, de que é preciso permear todo o processo de formação com a “prática”, afim de que essa não fique isolada, restrita ao estágio, “desarticulada do restante do curso, mas estaria presente desde o início do curso, permeando toda a formação [...]” (p.905). Logo, a utilização pelos PPC da expressão “prática curricular” ao se referir a Prática como Componente Curricular é compreensível tendo como base esse referencial.

Outra expressão utilizada pelos PPC é a “prática pedagógica”. Tozetto e Gomes (2009, p.181 e 192) citam que “a prática pedagógica é entendida na percepção de Sacristán (1999) como uma ação do professor no espaço de sala de aula”, e ainda que “a prática pedagógica entendida, segundo Sacristán (1999, p.74), como ‘[...] toda a bagagem cultural consolidada acerca da atividade educativa, que denominamos propriamente como prática ou cultura sobre a prática’”. Sobre o “preparo” para a prática pedagógica, Tozetto e Gomes (2009) afirmam que nesse momento “mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar” (p.190).

As autoras ressaltam que a prática pedagógica não pode ser entendida como mera “ação repetida”, mas sim aquela que o professor desenvolve com consciência, não podendo ser uma ação desconexa de um referencial teórico e metodológico (TOZETTO; GOMES, 2009, p.193).

A expressão “prática docente” também é encontrada, nos textos dos PPC analisados, para designar a Prática como Componente Curricular. Para Bolfer (2008, p.61) a “prática docente é a ação intencional do professor que vislumbra o ensino e a aprendizagem do aluno”.

Outra expressão muito encontrada nos textos dos PPC é a “prática de ensino”. Para Piconez (2013) a Prática de Ensino teve sua origem da década de 1930. A autora assume que

[...] a Prática de Ensino sob forma de Estágio Supervisionado é, na verdade, um componente teórico-prático, isto é, possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira. (PICONEZ, 2013, p.22 e 23)

Ainda sobre a Prática de Ensino, Piconez (2013) assume que esta é provisória, “uma vez que resgata o sentido social e anti-hegemônico das ações humanas, a consciência

das finalidades da educação e dos meios necessários para a efetivação das atividades educacionais” (p.24).

A respeito da conceituação do que é a Prática como Componente Curricular, concorda-se com a argumentação de Costa, em que a autora considera que

[...] as 400 horas destinadas ao cumprimento da Prática como Componente Curricular teriam a responsabilidade em articular a teoria e prática, desde o início do processo formativo, e ainda ser capaz de articular os conteúdos específicos e os conteúdos de natureza pedagógica, ao qual se insere o universo escolar, entendendo que a preparação para atuação profissional vai além de uma regência de classe, abrangendo discussões sobre temáticas propriamente relacionadas ao sistema educacional e a atuação de professores. (COSTA, 2012, p.94)

Após a explicitação sobre alguns termos relacionados ao contexto da pesquisa, serão apresentados a seguir os recortes identificados dos projetos pedagógicos que têm relação com a polissemia do termo no que diz respeito às PCC.

O PPC1 (p.27) em alguns trechos do texto se refere a Prática como Componente Curricular utilizando-se da expressão “práticas pedagógicas”, em outra parte o documento utiliza a expressão “prática de ensino”, no item que trata da matriz curricular utiliza a expressão “Prática como Componente Curricular” e em outro momento utiliza a expressão “prática de ensino como componente curricular”.

Um tópico do documento utiliza a expressão “prática de ensino” como título. Admite-se, pelo conteúdo desse tópico, que ele seja destinado a indicar a concepção de PCC da proposta pedagógica, pois sinaliza que:

Sendo assim, o conteúdo curricular das 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso permitirá ao licenciando a aplicação prática do conhecimento adquirido ao longo de todo o curso. A prática levará à utilização dos conteúdos específicos de sua formação e à aplicação dos aspectos pedagógicos e sociais do ensino. (PPC1, p.27)

Esse projeto pedagógico admite que a Prática como Componente Curricular deve permitir ao licenciando a “aplicação do conhecimento adquirido” (p.27). Esse trecho do documento possibilita identificar que a perspectiva da proposta pedagógica desse curso de formação de professores em questão é pautada na racionalidade técnica, na qual o professor é visto como o sujeito que aplica os conhecimentos técnico-científicos apenas.

Por serem utilizadas tantas expressões para designar a PCC, entende-se que o projeto pedagógico não se posiciona em relação a uma concepção própria do que seja esse componente curricular, apenas reproduz a ideia dos documentos oficiais. Além

disso, o uso dessas diversas expressões pode indicar que há, por parte do documento elaborado por sujeitos da instituição, uma confusão em termos da concepção de Prática como Componente Curricular. Ao ser utilizada a expressão “prática de ensino como componente curricular”, por exemplo, é possível pressupor que o PPC1 não faz distinção entre Prática como Componente Curricular e Prática de Ensino, apesar do documento indicar que está fundamentando nas normativas legais. Para Vygotsky (1989) o significado de uma palavra representa um amálgama estreito entre o pensamento e a linguagem, esse significado é uma generalização ou um conceito (VYGOTSKY, 1989). Nessa perspectiva a distorção nas palavras, nas expressões utilizadas para designar a PCC, pode indicar também uma distorção do significado desse componente curricular no curso formação de professores em questão.

Diante de tantas expressões para designar a PCC e transcrições de trechos dos documentos legais relativos a esse componente curricular, infere-se que o documento não se posiciona em relação a uma concepção própria do que é a Prática como Componente Curricular.

O PPC2 aloca as horas de PCC em disciplinas já existente no curso. Nas ementas das disciplinas que são listadas na matriz curricular desse projeto pedagógico, as quais parte da carga horária é destinada a Prática como Componente Curricular, o único indicativo da presença desse componente curricular nessas disciplinas é o termo “prática de ensino” ao final do texto de algumas ementas, provavelmente se referindo a possível inserção da PCC nessa disciplina. Há por parte das normativas legais uma preocupação com a diferenciação entre a Prática de Ensino e Prática como Componente Curricular, principalmente como é observado no Parecer CNE/CP 09/2001. Contudo, o fato da utilização do termo “prática de ensino” para indicar a inserção da PCC nos cursos de formação de professores está em desacordo com a determinação das normativas legais.

O PPC2 utiliza a expressão “prática de ensino” para se referir a Prática como Componente Curricular. Piconez (2013) argumenta que a expressão Prática de Ensino é uma forma de se referir ao Estágio, não sendo assim possível a utilização desse termo para se referir a Prática como Componente Curricular.

No PPC3 as horas de PCC são alocadas nas disciplinas de Oficinas de Prática Pedagógica, as quais compõem 11,1% do total da carga horária do curso. Ressalta-se que ao longo de todo o texto do projeto pedagógico não há a utilização da expressão Prática como Componente Curricular, com exceção de quando é citada a Resolução CNE/CP 02/2002. No restante texto do documento é utilizada apenas a expressão “Práticas pedagógicas” para designar a PCC.

Haja vista os referências teóricos adotados para a conceituação de “prática pedagógica”, há semelhança entre Prática Pedagógica e Prática como Componente Curricular. Contudo, a Prática Pedagógica pode não estar relacionada à busca pela superação da dicotomia teoria e prática, entende-se assim que seria inadequada, portanto, a utilização dessa expressão para se referir à PCC. Uma vez, que se admite nesta investigação que apesar de haver direcionamentos legais dos documentos do CNE

relativos à PCC, é plural o entendimento do que venha a ser a PCC por parte das IES no âmbito da formação docente.

O PPC4 destina o item “Prática como Componente Curricular (PCC)” para tratar desse componente curricular, no qual admite que: “A prática como componente curricular, em cursos de licenciaturas tem o papel de articular à formação específica da área de conhecimento, com situações práticas que subsidiem o futuro professor a exercer a docência” (PPC4, p.26).

O PPC4 cita alguns documentos legais, inclusive o Parecer CNE/CP 28/2001, e ao fazê-lo, o documento afirma que essa normativa “acrescenta mais 100 (cem) horas de atividades prática ao mínimo exigido pela LDB (Lei nº 9394/96) de 300 (trezentas) horas, perfazendo um total de 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular nos curso de licenciatura” (p.27). Essa afirmação indica que a concepção do projeto pedagógico é de que a PCC surgiu da junção das horas Prática de Ensino que foi determinada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) acrescida de 100 horas, o que é um equívoco. Sabe-se que atualmente a determinação legal é que os cursos de formação de professores tenham 400 horas destinadas ao Estágio e 400 horas destinadas a Prática como Componente Curricular. A respeito desse equívoco percebido no texto do PPC4, Guimarães e Rosa (2006) indicam que:

[...] uma das maiores dificuldades do processo de reformulação dos cursos de graduação está no entendimento de prática como componente curricular e sua distinção do já conhecido estágio. Esta dificuldade parece decorrente da novidade do conceito, de certa ambiguidade ou da pouca clareza dos conceitos estabelecidos [...]. (GUIMARÃES; ROSA, 2006, p.7)

O PPC5 determina que das 3.084 horas totais de curso, 400 horas sejam destinadas a “Prática Docente”. Entende-se que a expressão “Prática Docente” refere-se a Prática como Componente Curricular.

Observa-se no PPC6 o mesmo que ocorre no PPC5: na introdução do projeto é utilizada a expressão “Prática como componente curricular”, contudo no item “Organização Curricular do Curso” ao tratar da “Estrutura Curricular do Curso” o texto estabelece que sejam destinadas 400 horas para a “Prática Docente”. Esse uso de diversos termos pode trazer problemas de interpretação para a concretização das propostas pedagógicas. Ao analisar o termo Prática Docente, Bolfer (2008) sinaliza que “prática docente é a ação intencional do professor que vislumbra o ensino e a aprendizagem do aluno”. Mas, de acordo com os pressupostos e referenciais apresentados até o momento, entende-se que a PCC vai além dessa perspectiva, reconhece-se dessa forma uma “polissemia do termo” utilizado para denotar a PCC.

Ao final da tabela da matriz curricular, o PPC7 informa que são cumpridas as 400 horas de “prática curricular”, ou seja, os 32 créditos. Nas ementas das disciplinas de “Fundamentos do Ensino de Química I” e “Fundamentos do Ensino de Química II”

encontra-se, ao final, a expressão “prática curricular”. Observa-se, dessa forma, que o PPC se refere à Prática como Componente Curricular, porém nas demais disciplinas citadas não há qualquer indicativo de como são as atividades de PCC. Baseando-se na concepção de Neto e Silva (2014), entende-se que é coerente a utilização pelos PPC da expressão “prática curricular” ao se referir a Prática como Componente Curricular, no entanto, essa opção precisa estar explicitada no documento considerando-se que se trata de uma normativa legal.

No texto do PPC8 não é possível encontrar a expressão “Prática como Componente Curricular”. Em alguns trechos é utilizada a expressão “prática de ensino”, como se observa no trecho a seguir:

A avaliação da aprendizagem nas **Práticas de Ensino**, Estágios Supervisionados, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), bem como em disciplinas de características similares, será expressa em parecer de acompanhamento durante o período letivo e em parecer conclusivo e traduzido em grau único, no semestre correspondente, e grau único, ao final do semestre letivo. (PPC16, p.64, grifo nosso)

O documento utiliza a expressão “Prática de Ensino” e em seguida “Estágios Supervisionados”, logo, conclui-se que se referem a coisas distintas. É possível que o PPC8 utilize a expressão “Prática de Ensino” para designar a PCC, porém não há nenhuma outra informação no texto do documento que permita validar essa informação.

O PPC9 no item do documento “A Prática e o Estágio (Obrigatório e Não-Obrigatório)” determina que

A prática incluída no currículo com a denominação de *Projeto e Prática Profissional*, refere-se ao reconhecimento do campo de atuação pautada em vivências críticas reflexivas. O aluno, desde o início do curso, estará em contato com a área de atuação profissional, problematizando-a, e ao mesmo tempo, delineando o melhor meio de uma reflexão orientada por seus professores, para elaborar propostas que venham a intervir em sua prática. (PPC9, p.60)

Observa-se que a utilização da expressão “prática” e “prática profissional” parecem remeter a Prática como Componente Curricular, quando indica que deve ser incluída no currículo e que deve estar presente desde o início do curso. Em outro trecho do documento associa a “prática profissional” à “prática de ensino”. No texto são empregadas muitas expressões para se referir a PCC, além das expressões já citadas o documento utiliza ainda a expressão “prática curricular” no ementário das disciplinas que destinam parte da carga horária a esse fim.

O que se observa, de modo geral nos PPC analisados nessa investigação, é que os textos utilizam de diversas expressões para denominar a Prática como Componente

Curricular. Ao optar por outras expressões, os textos dos PPC, assumem o risco de se referir a outro tipo de “prática” que não àquela, que deve ser vivenciada ao longo do curso, como determina a Resolução CNE/CP 2/2002. Por isso, compreende-se que, ao fazer essa opção por outras expressões, os documentos apresentam uma polissemia em relação ao termo relacionado às PCC.

A utilização de diversas expressões para designar a PCC pode ser um elemento indicador que sustenta a perspectiva dessa pesquisa que é de que, apesar dos direcionamentos legais dos documentos do CNE relativos à Prática como Componente Curricular, é plural o entendimento do que venha a ser a PCC por parte das IES no âmbito da formação docente. É preciso levar em consideração que

[...] as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto, contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa. (BALL, 2006, p.26)

Concebe-se que houve por parte das IES, que ofertam cursos de Licenciatura em Química no estado de Goiás, um esforço interpretativo das normativas legais relativas à PCC, já que grande parte dos documentos dos projetos pedagógicos desta categoria citam as normativas legais relativas à determinação da inserção da PCC, em seus textos. Ainda a respeito da polissemia em relação ao emprego de alguns termos ao se referir a PCC, nos projetos pedagógicos de cursos, Costa (2012) auxilia na discussão ao afirmar que

[...] a transmissão de significados e de proposições ocorre de um contexto a outro está sujeita a processo de filtração interpretativa, contestação e recontextualização. Ainda que a lei, em seu conjunto, aspire intervir no funcionamento dos demais contextos, as orientações oficiais são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais, obtendo-se assim resultados diferentes do que foi proposto pela política. (COSTA, 2012, p.20)

Entende-se, a partir dessa perspectiva, que a produção dos PPC, por se tratar de um processo interpretativo, gerou diferentes resultados do que foi proposto pelas normativas legais relativas à determinação das 400 horas de PCC. Pode-se fazer um paralelo entre a inserção das PCC nos projetos pedagógicos e a alegoria, como proposta por Pinar (2016) para conversar e entender o currículo. Para o referido autor, “entender o currículo de forma alegórica incorpora de forma autoconsciente o passado e o presente, entrelaçados por meio da subjetividade da pessoa” (p.209). O que tende a gerar divergências interpretativas.

Esta divergência entre o texto das políticas propostas e o texto dos PPC pode ser admitida, desde que se leve em conta a diversidade de interpretações que os textos legais proporcionam, tendo em vista a flexibilidade dos textos e a falta de um parâmetro regulador do que venha a ser a PCC. No entanto, como indica o Parecer CNE/CP 28/2001, é preciso que as normativas legais que norteiam a política educacional brasileira determinem parâmetros reguladores quando definem uma determinação legal. Não é possível que um texto que apresenta normativas legais destinadas a todos os cursos de formação de professores da Educação Básica em nível superior do todo o Brasil, não indique de forma clara um parâmetro regulador relativo ao que é a PCC que deve ser inserida nesses cursos de licenciatura brasileiros. Há no Brasil, segundo o Ministério da Educação (MEC), 731¹ cursos de Licenciatura em Química em todo o país, que são responsáveis por interpretar e implementar as determinações legais relativas à PCC em seus cursos de formação de professores. Considerando o quantitativo de cursos de formação de professores de Química, além dos demais cursos de formação docente de outras áreas do conhecimento, entende-se que a falta de um parâmetro regulador acerca da PCC pode gerar problemas de concretização desse componente curricular nos cursos de formação docente de todo o Brasil, já que podem ser diversas as interpretações sobre o que é esse componente curricular (MARCATTO; PENTEADO, 2013).

Entende-se que, embora seja necessária uma maior clareza em termos da compreensão relativa ao que sejam essas horas de PCC, a possibilidade de remodelação do currículo é algo interessante, pois pode levar à estruturação de propostas que considerem a enunciação e o cotidiano, em termos do fazer docente, como conceitos importantes para sustentar eixos formativos na perspectiva da construção curricular (PINAR, 2011). No entanto, para remodelar, é também necessário compreender criticamente as realidades postas que têm, como um dos seus pilares, os documentos balizadores das propostas pedagógicas de cada curso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No contexto da prática, que, no caso desta pesquisa, refere-se à elaboração dos projetos pedagógicos de curso, as políticas são recriadas e reinterpretadas configurando novos sentidos e significados. Essas reinterpretações podem contribuir de maneira positiva, ou não, na estruturação das propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Química, sendo preciso refletir sobre as relações entre a proposta pedagógica para a formação e as possíveis ações que surgem a partir dela.

A análise dos PPC revelou que grande parte deles faz menção às normativas legais relativas às PCC, o que é visto como um ponto positivo já que o conhecimento dos direcionamentos legais é fundamental para que as 400 horas de PCC sejam de fato

¹ Essa informação foi obtida no site <http://emec.mec.gov.br/>, em pesquisa realizada em 10 de outubro de 2015. Contudo, pode haver divergência nesse dado, já que o site informa que em Goiás há 21 cursos de licenciatura em Química ativos e sabe-se que no estado só estão ativos dezoito cursos de licenciatura em Química.

incluídas nos PPC e, conseqüentemente, operacionalizadas nos cursos de formação de professores.

Depreende-se que as palavras (os termos) são fonte de sentido e significado e, portanto, precisam ser empregados a fim de direcionar o entendimento tangível em relação àquilo que se refere. Nessa perspectiva, entende-se que o emprego de diversos termos para designar a PCC nas propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Química, pode se configurar como um reflexo do plural entendimento do que venha a ser a Prática como Componente Curricular por parte das IES no âmbito da formação docente. Concede-se que é plausível a flexibilidade dos documentos legais relativos às políticas educacionais, porém, essa flexibilidade não deve ser sinônimo de ausência de parâmetros reguladores das políticas educacionais relativas à formação de professores brasileiros.

A inserção da PCC promoveu, e continua promovendo, uma reestruturação na proposta pedagógica dos cursos de formação de professores de todo o país. Reconhecendo-se que as propostas pedagógicas não são documentos estanques e sim indicam um caminho para a estruturação dos cursos de nível superior, entende-se que essas propostas pedagógicas, os PPC, bem como a Prática como Componente Curricular precisam ser constantemente revistos no sentido de melhorar a qualidade dos cursos.

Nesse momento de importantes mudanças nas diretrizes de formação de professores, as PCC foram mantidas e é importante refletir sobre elas no sentido de melhoria da qualidade da formação docente. Os resultados apresentados podem contribuir nesse aspecto, pois foi feito um levantamento minucioso sobre como a Prática como Componente Curricular permeiam os PPC de Química em Goiás e as análises mostraram que é um componente formativo importante que precisa ser efetivado de maneira a proporcionar uma formação que considere a racionalidade crítica como base curricular dos cursos.

Levando em consideração que uma proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada e que contém também uma aposta, essa aposta precisa considerar o contexto atual das licenciaturas em seus avanços para vislumbrar o caminho adiante e não um retorno, um retrocesso.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J. Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, Penn State, v.34, n.2, p.119-130. 1998.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v.6, p.10-32, jul./dez. 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, 1992. p.6-23.
- BARBOSA, A. T. CASSIANI, S. Sentidos da prática como componente curricular nos documentos do conselho nacional de educação. *Revista da SBenBio*, n.7, out. 2014.

BOLFER, M. M. M. *Reflexões sobre a prática docente: estudo de caso sobre formação continuada de professores universitários*. Piracicaba: UNIMEP, 2008.

BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, 1996.

_____. Parecer nº 09/2001 CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Parecer nº 28/2001 CNE/CP. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

_____. Resolução nº 01/2002 CNE/CP, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002a. Seção 1, p.31.

_____. Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002b.

_____. Parecer CNE/CP Nº: 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Seção 1, p.13, publicado 25/6/2015.

_____. Resolução CNE/CP 2/2015 de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRITO, L. D.; FREITAS, D. Processos, embate e disputas: a “prática como componente curricular” em dois cursos de licenciatura em ciências biológicas da universidades estaduais da Bahia. XVI ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO. Atas.... Junqueira & Marin Editores Livro 2, p.007204. Campinas: UNICAMP, 2012.

CAJIGA, Y. C.; OLIVOS, T. M. Políticas de Evaluación Docente de la OCDE: Un Acercamiento a la Experiencia en la Educación Básica Mexicana. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v.24, n.120, p.1-24, 2016.

COSTA, F. T. *Políticas curriculares para formação de professores de química: a prática como componente curricular em questão*. Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT, 2012.

DIAS, R. E. LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v.9, n.2, p.79-99, dez 2009.

GUIMARÃES, V. S.; ROSA, D. E. G. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. In: ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO Recife, PE, abr. 2006. Atas.... Disponível em: <endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1348-1.doc>. Acesso em: 20. out. 2015.

LOBO, F. S e MORADILLO, F. E. Epistemologia e a formação docente em química. *Química Nova na Escola*, n.17, p.39-41, maio 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

MARCATTO, F. S. F.; PENTEADO, M. G. O Lugar da Prática nos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Matemática. *Acta Scientiae*, v.15, n.1, p.61-75, jan./abr. 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí. 2007.

NETO, S. S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.14, n.43, p.889-909, set./dez. 2014.

PEREIRA, J. E. D. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v.36, n.2, p.203-218, maio/ago. 2011.

PICONEZ, S. C. B. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: *A prática de ensino e o estágio supervisionado*, PICONEZ, S. C. B. (coord.) – 24ª Ed., Campinas, SP: 4ª reimpressão, Papirus, 2013.

PINAR, W. *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Curriculum Studies in Brazil: Intellectual Histories, Present Circumstances*. New York: Palgrave MacMillan, 2011.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 12ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325 p.

TOZETTO, S.S; GOMES, T.S. A prática pedagógica na formação docente. *Revista reflexão e Ação*, v.17, n.2, 2009.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBER, S. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v.23, n.80, p.90-95, set/2002.