

CIRCULAÇÃO DE SENTIDOS DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

BARBOSA, Alessandro Tomaz^{1*}; CASSIANI, Suzani^{2}**

¹Universidade Federal do Tocantins

²Universidade Federal de Santa Catarina

alessandrobarbosa@uft.edu.br*

suzanicassiani@gmail.com**

RESUMO

Este artigo tem por finalidade compreender a circulação de sentidos sobre a Prática como Componente Curricular num curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Para a construção do *corpus* de análise, realizou-se um levantamento documental e a aplicação de questionários e entrevistas com oito professores desse curso. Como referencial teórico e metodológico, adotou-se a Análise de Discurso

francesa, que tem aportes na obra de Michel Pêcheux. Os resultados sinalizam que a circulação de sentido referente à prática como componente curricular não caminha em linha reta, ou seja, a transformação da modalidade escrita desse termo para a modalidade prática no curso de licenciatura em Ciências Biológicas se assenta na tensão entre processos parafrásticos e polissemicos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Linguagem. Currículo.

MEANINGS OF PRACTICE AS A CURRICULUM COMPONENT IN TEACHER EDUCATION UNDERGRADUATE COURSE IN BIOLOGICAL SCIENCES

ABSTRACT

This article aims to understand the meanings of Practice as Curricular Component in the education undergraduate course in Biological Sciences. To build the corpus of analysis, a documentary survey and questionnaires with eight teachers of this course were made. It was adopted as a theoretical and methodological framework the French Discourse

Analysis Line, which has contributions in the work of Michel Pêcheux. The results indicate that the circulation of meaning regarding the practice as a curricular component does not walk in a straight line, ie, the transformation of the written word for the practice of this modality in this degree course is based on the tension between paraphrasal and polysemic processes.

KEYWORDS: Teacher education. Language. Curriculum.

CIRCULACIÓN DE SENTIDOS DE LA PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EN CURSOS DE GRADO EN CIENCIAS BIOLÓGICAS

RESUMEN

Este artículo tiene el propósito de comprender la circulación de sentidos sobre la llamada Práctica como Componente Curricular en un curso de formación de profesorado en Ciencias Biológicas. Para la construcción del corpus de análisis, se hizo un levantamiento de documentos y se realizaron encuestas y entrevistas con ocho profesores de ese curso. Como marco teórico y metodológico se adoptó el Análisis del Discurso de línea

francesa, basado en las contribuciones de la obra de Michel Pêcheux. Los resultados indican que la circulación de sentidos relacionada a la práctica como un componente curricular no sigue en línea recta, es decir, la transición de la modalidad escrita para la modalidad práctica en el curso de profesorado de Ciencias Biológicas se apoya en la tensión entre los procesos parafrásticos y polisémicos.

PALABRAS CLAVE: Formación de profesores. Lenguaje. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, na maioria dos cursos para a formação inicial de licenciados em Ciências Biológicas, a ênfase curricular continua sendo a preparação de um licenciado “disfarçado” de bacharel em Biologia, que complementa sua formação com disciplinas didático-pedagógicas (currículo 3+1). Esse tipo de currículo de formação de professores de Biologia mostra-se inadequado quando comparado ao que é solicitado pelas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Ciências Biológicas.

Na contramão dessa configuração curricular, a Prática como Componente Curricular (PCC) surge com o intuito de romper com uma formação de professores em que a teoria e a prática são trabalhadas de forma dicotômica. Entre as suas finalidades, a PCC busca proporcionar, no caso específico dos cursos de formação de professores de Ciências e de Biologia, uma reflexão sobre o conhecimento científico do graduando e o que ele ensinará aos alunos na sua atuação profissional como professor.

Nesses últimos anos, a formação inicial de professores no Brasil passou por processos de reestruturações curriculares para atender às novas demandas das políticas curriculares nacionais (a Resolução CNE/CP nº 1/2002, a Resolução CNE/CP nº 2/2002 e, mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015).

Com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, todos os cursos de licenciatura tiveram/têm que estruturar ou reestruturar seus currículos e ampliar o espaço destinado à prática. Para isso, é preciso aumentar as 300 horas, denominadas de Prática de Ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para 800 horas. Conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2002, 400 horas são destinadas ao Estágio Supervisionado, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso, e mais 400 horas de PCC, distribuídas ao longo do curso.

A PCC tem sido investigada em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas na Paraíba (BARBOSA et al., 2013; BARBOSA; PEREIRA; ROCHA, 2013, 2014). Nesses trabalhos, chamou-nos a atenção a polissemia da palavra “prática”, que muitas vezes é remetida a sentidos de diferentes formações discursivas, fugindo da educacional. Por exemplo, ao entrevistar um estudante de

última fase de um curso de Biologia com a pergunta: “O que você entende por PCC?”, o sujeito respondeu: “Ah! É Primeiro Comando da Capital, né?”, referindo-se a um grupo armado do estado de São Paulo envolvido com a venda de drogas.

A leitura desse estudante sobre a PCC demonstra os silêncios impostos na sua vivência no curso de licenciatura e o desconhecimento do currículo. Esses silêncios, quando não trabalhados nos cursos de formação de professores, podem difundir a ideia de que a PCC refere-se às práticas de laboratório, tão comuns em nossos cursos de Ciências da Natureza para formar professores. É nesse contexto que os pareceres adquirem especial importância, pois apresentam um papel informativo na elaboração dos currículos.

Consideramos que, apesar da aprovação das DCN para a formação de professores ser considerada um avanço no sentido de ampliar a carga horária destinada à prática, há dificuldade de compreensão a respeito da PCC. Desse modo, partimos de alguns questionamentos: quais os sentidos da PCC nos documentos do Conselho Nacional de Educação? Como a PCC foi incorporada no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas? O que os professores desse curso entendem sobre PCC?

A partir desses questionamentos, temos como objetivo compreender a circulação de sentidos da PCC em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

Para a construção do *corpus* de análise, realizamos um levantamento documental e a aplicação de questionários e entrevistas com oito professores de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. Utilizamos como referencial teórico e metodológico a Análise de Discurso (AD) da linha francesa, que tem aportes na obra de Michel Pêcheux e desdobramentos no Brasil através dos trabalhos de Eni Orlandi.

Na perspectiva da AD, o discurso se dá na inter-relação entre interlocutores, ou seja, rompe com o modelo emissor-receptor. Assim, ao citarmos o termo “discurso”, reportamo-nos ao “[...] efeito de sentidos entre interlocutores” (PÊCHEUX, 2006, p. 82).

Sob esse prisma, o discurso é um processo contínuo, que não se esgota em uma situação particular e considera que algumas coisas foram ditas antes e outras serão ditas depois. O que temos são sempre “pedaços”, “trajetos”, estados do processo discursivo (ORLANDI, 2008).

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

- Dispositivo teórico: noções e conceitos da AD;
- Dispositivo analítico: especificidade da análise; construído pelo pesquisador em seu campo de pesquisa.

A autora enfatiza que, quando estamos pensando em construir um dispositivo analítico, estamos nos referindo a um dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista, em uma análise específica. Com a construção de um dispositivo analítico para esta pesquisa, temos como escopo analisar a circulação de sentidos da PCC, desde os documentos nacionais do CNE, passando pelo projeto pedagógico do curso, até o contexto da prática (as falas dos professores), estabelecendo uma relação com o funcionamento discursivo, com o gesto de interpretação e com os processos de constituição de sentidos.

Para este estudo, mobilizamos alguns conceitos da AD, entre eles destacamos a intertextualidade e a textualização nas análises dos documentos e o conceito de leitura (leitura parafrástica e polissêmica) para analisar os questionários e as entrevistas realizadas com os professores. Ao nos apoiarmos no referencial teórico e metodológico da AD, consideramos que esse tipo de análise demanda um ir e vir constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (ORLANDI, 2012a).

3 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA PESQUISA

Para compreender os sentidos da Prática como Componente Curricular (PCC) produzidos pelos professores num curso de licenciatura em Ciências Biológicas, buscamos levantar as condições de produção, que dizem respeito à situação na qual o sujeito produz os sentidos. Elas podem ser consideradas em sentido estrito (relacionam-se ao contexto imediato, às circunstâncias da enunciação) e em sentido amplo (relacionam-se ao contexto sócio-histórico e ideológico). As condições de produção podem ser explicitadas a partir do entendimento de quando, onde, o que, como, por quem, para quem, por que e para que o texto foi formulado.

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

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

Ao enfocarmos as condições de produção de leitura sobre a PCC, partimos do pressuposto de que a leitura promovida nessa instituição deve ultrapassar seus muros. Assim, buscamos os significados a respeito da PCC, segundo os documentos do CNE, pois acreditamos que isso pode se constituir como condições de produção ampla.

O documento institucional ao qual nos referimos é o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas. A coleta desse documento ocorreu por meio de *e-mail* enviado para a coordenação do curso, já que o projeto pedagógico não estava disponível no sítio eletrônico da instituição.

Ressaltamos que, apesar de alguns professores não lerem os documentos nacionais ou da instituição de ensino, percebemos que vários interdiscursos podem constituir os dizeres desses docentes sobre a PCC: a) discursos provenientes de outros cursos de formação de professores; b) orientações provenientes da Pró-Reitoria de Ensino (PRE); c) projeto pedagógico de outros cursos de formação de professores; d) entre outros textos escritos e orais.

3.2 O local da pesquisa (onde se dá a leitura)

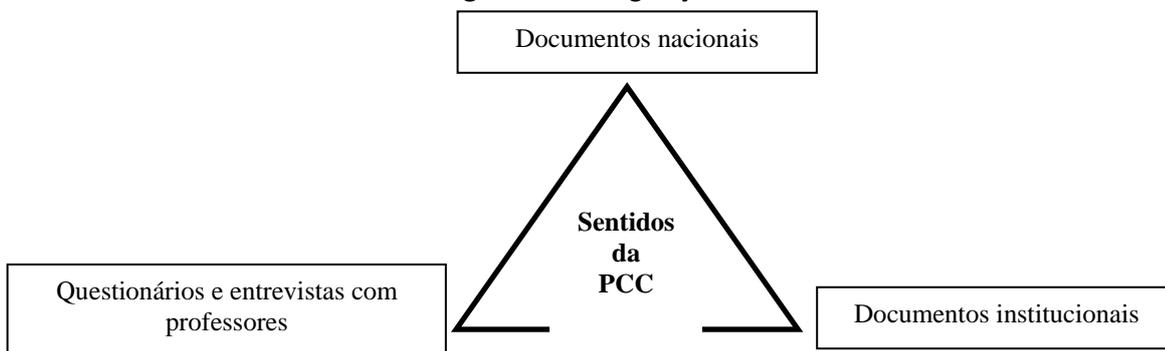
Partindo do contexto mais amplo (documentos do CNE), neste trabalho focamos um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Na instituição de ensino superior em que a pesquisa foi realizada, existem três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, localizados em diferentes cidades da Paraíba. Por questões éticas, neste estudo não informamos o nome da instituição e o *campus* em que foi realizada esta pesquisa.

3.3 Os sujeitos da pesquisa (quem lê)

Participaram da pesquisa oito professores que atuam ou atuaram nas disciplinas referentes à PCC, sendo responsáveis por planejar e desenvolver as atividades que envolvem a PCC nas disciplinas de caráter pedagógico. Para garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos, os professores foram denominados P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8. Neste trabalho, selecionamos apenas os enunciados dos docentes que nos permitiram compreender a produção de sentidos sobre a PCC. Buscando compreender a circulação dos sentidos da PCC produzidos pelos educadores, construímos uma triangulação dos textos.

Figura 1 – Triangulação dos textos



Fonte: Elaboração própria (2017).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Sentidos da PCC nos documentos do Conselho Nacional de Educação

Para compreender os sentidos da Prática como Componente Curricular (PCC), concentramos uma atenção especial nos pareceres, entendendo que neles estão expressos mais explicitamente os discursos e as negociações sobre a PCC. Para isso, consideramos os seguintes trechos:

- “Uma dimensão do conhecimento, presente tanto nos cursos de formação, em momentos nos quais se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional, quanto durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” (BRASIL,

2002b, p. 23). Trecho do documento que busca destacar a importância da articulação entre teoria e prática na formação inicial de professores;

- “[...] terá necessariamente a marca dos Projetos Pedagógicos das instituições formadoras, ao *transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar [...]*” (BRASIL, 2002a, p. 9, grifo nosso). Trecho do documento que ressalta a aproximação entre universidade e escola na formação inicial de professores;
- “São colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as *competências e as habilidades* adquiridas nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso” (BRASIL, 2005, p. 3, grifo nosso).

Além de os documentos do CNE considerarem a PCC como uma forma de articular teoria e prática, aproximar universidade e escola e proporcionar a aquisição de competências e habilidades, a PCC também pode ter outras interpretações:

- “Uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2002b, p. 9);
- “Para a formação da identidade do professor como educador” (BRASIL, 2002b, p. 9);
- “[...] podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas” (BRASIL, 2005, p. 3);
- “[...] como um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005, 3).

A partir desse conjunto de enunciados, percebemos vários sentidos a respeito da PCC. Autoras como Dias e Lopes (2009, p. 93) apresentam alguns sentidos sobre a prática nesses documentos: espaço e contato com o real; formação do professor pesquisador/reflexivo; formação do profissional crítico; especificidade e valorização de um saber profissional; conexão com os saberes dos alunos; e concretização do currículo integrado.

Com base em Orlandi (2012b), todo texto é heterogêneo, ou seja, é atravessado por diferentes posições do sujeito que correspondem às diversas formações discursivas. A relação das formações discursivas no texto pode ser de muitas e diferentes naturezas: de confronto, de exclusão, de sustentação, etc. Acreditamos que isso pode se constituir como condições de

produção ampla, para que hoje circulem nas universidades do Brasil uma variedade de sentidos sobre essa proposta.

Consoante o conceito de intertextualidade, percebemos que os sentidos da PCC nos documentos oficiais não estão necessariamente presentes nele. Segundo Orlandi (2012b), o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Mediante essa análise, constatamos a influência de textos (escritos e orais) como: articulação entre teoria e prática; aproximação entre universidade e escola; e conceito de competência na formulação dos sentidos sobre a PCC nesses documentos. Assim, os sentidos da PCC nos documentos do CNE são produzidos assentados em discursos “emprestados” ou intertextuais que se materializam pela colocação do discurso em texto, em um processo denominado “textualização”.

Brito (2011) afirma que as DCN para a formação de professores são construídas segundo a hibridização de inúmeros discursos e tendências pedagógicas, pois é a partir dessa hibridização que as políticas legitimam suas proposições e ações, criando possibilidades de serem aceitas socialmente.

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

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

4.2 Sentidos da PCC no curso de licenciatura em Ciências Biológicas: o que diz o projeto pedagógico desse curso?

Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2002, “[...] *nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas*” (BRASIL, 2002c, p. 6, grifo nosso). Dessa forma, os professores que participaram na construção

curricular ou que participam na reestruturação dos currículos são orientados a seguirem esses sentidos da PCC. Nesse jogo, cabe aos docentes o papel de “reproduzir” a leitura considerada como ideal pelos documentos nacionais.

No entanto, ao nos apoiarmos na Análise do Discurso, entendemos que a PCC é incorporada no currículo dos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas não como uma simples implementação *ipsis litteris* do que determinam os documentos oficiais. Mesmo os documentos oficiais atribuindo múltiplos sentidos à PCC, na perspectiva discursiva a transmissão de significados e de proposições de um contexto a outro está sujeita a deslocamentos de sentidos. Ainda que a norma, em seu conjunto, aspire a intervir no funcionamento dos demais contextos, as orientações oficiais são interpretadas de diferentes maneiras nos contextos locais. Esses deslocamentos de sentidos estão relacionados, principalmente, à não transparência da linguagem e às condições de produção de leitura dos sujeitos.

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

Reconhecendo a lacuna existente entre os documentos oficiais e os cursos de formação de professores, propomos, neste trabalho, inicialmente responder a alguns questionamentos: as 400 horas de PCC estão alocadas no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas? De que forma está sendo distribuída a carga horária destinada à PCC?

Ao analisar o projeto pedagógico desse curso de licenciatura em Ciências Biológicas, elaboramos o quadro 1:

Quadro 1 – A prática como componente curricular no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas

Definições da Prática como Componente Curricular	A PCC ao longo do curso	Distribuição da PCC nas disciplinas	Carga horária
Sem definição	Do primeiro ao sétimo período	Disciplinas pedagógicas e disciplinas próprias	405h

Fonte: Elaboração própria (2017).

Podemos perceber a ausência da definição da PCC no projeto pedagógico desse curso. Consideramos importante que os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas apresentem definições de PCC ou citem os documentos nacionais que apresentam os sentidos da PCC. A seguir, trazemos a distribuição de disciplinas obrigatórias referentes à PCC (quadro 2).

Quadro 2 – Distribuição de disciplinas obrigatórias referentes à PCC no curso de licenciatura em Ciências Biológicas

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

Fonte: Elaboração própria (2017).

Referente à distribuição da PCC nas disciplinas, Santos e Lisovski (2011) enfatizam que as Instituições de Ensino Superior (IES) organizam a PCC em quatro situações distintas: a) quando a PCC é integrada com as disciplinas pedagógicas do curso; b) quando a PCC é trabalhada nas disciplinas específicas do curso; c) quando a PCC é trabalhada tanto nas disciplinas pedagógicas quanto nas disciplinas específicas do curso; e d) quando na matriz curricular dos cursos são criadas disciplinas próprias para a PCC ser trabalhada.

De acordo com a grade curricular do curso de licenciatura em Ciências Biológicas, a carga horária referente à PCC está distribuída tanto em disciplinas próprias para a PCC quanto em disciplinas pedagógicas. Essa forma de distribuição da carga horária destinada à PCC, exclusiva apenas das disciplinas pedagógicas, apresenta uma discordância com o que determina a Resolução CNE/CP nº 1/2002: “[...] *não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática*” (BRASIL, 2002c, p. 5, grifo nosso).

Ao levarmos em conta as condições de produção de leitura na construção curricular desse curso de licenciatura em Ciências Biológicas, consideramos que um dos fatores que influenciam a implementação da PCC no currículo é a avaliação realizada pela Pró-Reitoria de Ensino (PRE) dessa IES. Por isso, o ato de leitura não se resume ao que o sujeito lê, envolvendo também a forma através da qual essa leitura lhe é possibilitada.

Esses processos avaliativos, destinados à autorização ou ao reconhecimento da forma como a PCC deve estar inserida nos projetos pedagógicos dos cursos, impõe um caráter obrigatório, uma vez que se trata de procedimentos de regulação da linguagem. Entretanto, ainda que haja mecanismos de controle dos sentidos da PCC direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política (flexibilidade pertinente à inserção das DCN), seja pela história da leitura, seja pela interação autor-texto-leitor.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 afirma que: “Nestas Diretrizes, é enfatizada a *flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios*, integrando os eixos articuladores nelas mencionados [...]. §1º *A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas [...]*”.

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

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

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

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

Portanto, para haver a efetivação da PCC, além do âmbito da proposta curricular, é necessário que o curso de licenciatura como um todo se comprometa, desde a sua incorporação no projeto pedagógico do curso até a sua operacionalização.

4.3 A Prática como Componente Curricular segundo os professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas

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

Para compreender os sentidos produzidos pelos professores sobre a PCC, buscamos conhecer a formação acadêmica, o tempo de serviço e as expectativas dos docentes sobre a PCC. Nesta pesquisa, identificamos que os educadores procuram conhecer a PCC para discutir a reestruturação do projeto pedagógico do curso, além de ser importante para a sua atividade docente em sala de aula.

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

É importante considerar a complexa relação entre autor, leitor e texto. Negar essa relação levanta a possibilidade de pensar em um autor onipotente, que controla todo o percurso de significação do texto e a transparência textual, e um leitor onisciente, que é capaz de dominar as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura. No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES), negligenciar a relação autor, leitor e texto nas construções curriculares dos cursos de licenciatura expressa uma visão de que o texto tem um sentido e os professores-elaboradores dos currículos devem extrair esse sentido e implementá-los. Na

perspectiva da AD, isso seria uma forma de reducionismo linguístico, ou seja, a linguagem apenas como transmissão de informação (ORLANDI, 2012c).

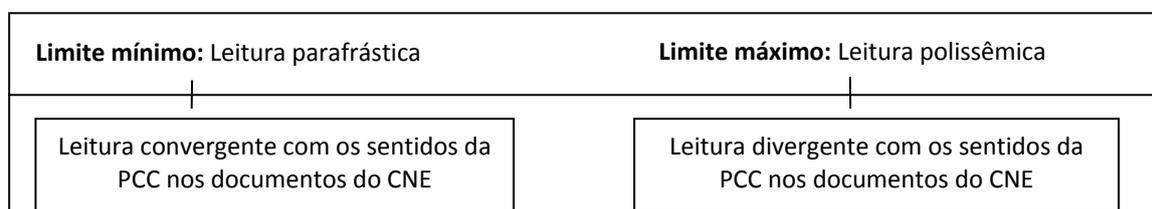
Ao nos apoiarmos na AD, consideramos que todo texto em relação à leitura teria vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Segundo Orlandi (2012b), os pontos de entrada correspondem às múltiplas posições do sujeito, enquanto os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos, em que o leitor pode produzir leituras que caminham em várias direções, sem necessariamente serem previstas ou organizadas.

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

A forma como a PCC entra nos cursos de licenciatura, a partir das reformas curriculares, indica e materializa interpretações sobre a PCC, bem como aponta quais leituras estão sendo produzidas no âmbito das universidades.

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

Figura 2 – Limites mínimo e máximo referentes à dinâmica de leitura sobre a PCC



Fonte: Elaboração própria (2017).

Estabelecer os limites mínimo e máximo dos efeitos de sentidos possíveis de serem produzidos em determinada leitura não é uma tarefa fácil. Nesta pesquisa, encontramos dificuldades em traçar os limites mínimo e máximo devido aos sujeitos produzirem sentidos a respeito da PCC relacionados, em parte, com os documentos das DCN e, em parte, com outros textos.

Para Orlandi (2012a), quando pensamos discursivamente a linguagem, é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Por isso, consideramos que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. A autora entende que os processos parafrásticos e polissêmicos são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nesta tensão: entre o mesmo e o diferente. Embora toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos um movimento na rede de filiação dos sentidos; falamos com palavras já ditas.

Na tensão entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer, “[...] os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam” (ORLANDI, 2012a, p. 36). Ao tratar a relação paráfrase-polissemia, autores como Cassiani, Giraldo e Linsingen (2012) enfatizam que é própria da natureza da linguagem a possibilidade da multiplicidade de sentidos, mesmo para sujeitos que vivem imersos numa mesma cultura.

A partir dos diferentes sentidos a respeito da PCC (sentidos que tendem à paráfrase e outros à polissemia) atribuídos pelos professores, identificamos dois grupos: o primeiro corresponde aos sentidos conferidos à PCC que se aproximam de uma leitura parafrástica; o segundo corresponde aos sentidos conferidos à PCC que tendem para a polissemia.

4.3.1 *Leitura parafrástica realizada pelos professores sobre a PCC*

Observamos leituras parafrásticas realizadas por alguns professores. Essas leituras correspondem aos sentidos produzidos por esses sujeitos que se aproximam do que é determinado pelos documentos do CNE. Segundo P8, a PCC é a possibilidade de: “Relacionar a teoria à prática docente através de exercícios ‘concretos’”.

Nessa formulação, observamos a preocupação desse sujeito em buscar uma formação de professores em que teoria e prática estejam mais articuladas. O Parecer CNE/CES nº 15/2005 enfatiza 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” (BRASIL, 2005, p. 9).

Conforme Freire (1981), “[...] o que se deve opor à prática não é a teoria, de que é inseparável, mas o blá-blá-blá ou o falso pensar”. Para esse autor, o que se opõe à prática é o verbalismo (falar por falar), e não a teoria.

Outro ponto importante no enunciado de P8 é o momento em que enfatiza a importância de “Pensar o conhecimento vivo no processo de ensino-aprendizagem, buscando preparar o professor para o *cotidiano escolar*”. Nessa perspectiva, P4 também vem destacando a PCC como atividades que auxiliam “[...] na preparação dos futuros professores para o enfrentamento da *realidade das salas de aula do ensino básico*”.

Os enunciados formulados por P4 e P8 vão ao encontro dos discursos defendidos pelos documentos do CNE no que se refere à PCC como possibilidade de aproximar universidade e escola. Segundo a Resolução CNE/CP nº 1/2002, “[...] as instituições de formação trabalharão em *interação sistemática* com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2002c, p. 4, grifo nosso). Ressaltamos a importância de considerar a relação dos cursos de formação de professores e as escolas como um processo de investigação e reflexão da prática docente.

4.3.2 Leitura polissêmica na produção de sentidos da PCC

A leitura polissêmica à qual nos referimos são as formulações de sentidos sobre a PCC que se distanciam do que é apresentado nos pareceres e resoluções do CNE. P1 relata que a PCC significa o mesmo que prática de ensino: “*A prática de ensino* inclui atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes”.

Buscando explicar a diferença entre PCC e prática de ensino, o Parecer CNE/CP nº 28/2001 destaca que há que se distinguir, de um lado, a PCC e, de outro lado, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. Esse documento reporta-se à PCC como uma prática que contempla os dispositivos legais e vai além deles, que produz algo no âmbito do ensino; enquanto a prática de ensino deve seguir o artigo 65 da LDBEN: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

Assim, a PCC deve se fazer presente em todos os momentos dos cursos de formação de professores, e não em um espaço ou disciplina específicos, conforme expressa o Parecer CNE/CP

nº 28/2001: “É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]” (BRASIL, 2002b, p. 9).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001, ao justificar a carga horária dedicada à prática num valor superior ao prescrito pela Lei nº 9.394/1996, estabelece que apenas as 300 horas mínimas dedicadas à prática de ensino não serão suficientes para comportar todas as exigências da formação.

Ao pensarmos em uma formação em que exista uma grande prioridade para os conteúdos de natureza biológica, colocando a prática pedagógica como complementar, recorreremos a uma formação de professores pautada no modelo da racionalidade técnica, cuja intencionalidade é a formação de um “professor técnico”, que trata a prática docente a partir do ponto de vista de uma concepção epistemológica herdada do positivismo, prevalecente ao longo do século XX (SCHÖN, 2000).

Zeichner (2008) critica os cursos de formação de professores baseados nesse modelo de formação. Apesar das críticas, o autor cita que o modelo da racionalidade técnica se faz presente, ainda hoje, na maioria dos programas de formação docente existentes no mundo. Sobre esse tema, P2, ao ser questionado se a PCC contribui para a formação de docentes de Ciências e Biologia, relata que: “[...] pode contribuir. Com práticas que motivam o aluno a *levantar hipóteses e testá-las*”.

A partir dessa formulação, podemos perceber que o sentido atribuído à PCC aproxima-se de uma concepção positivista, citada por Chauí (1997). Segundo essa autora, nessa concepção o conhecimento teórico tem como finalidade a previsão científica dos acontecimentos, para fornecer à prática um conjunto de regras e de normas que possa manipular e controlar a realidade natural e social. Essa visão concebe a prática como um simples instrumento ou como uma mera técnica, que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria, ou seja, a prática só tem relevância na medida em que confirma os pressupostos teóricos.

Ao considerarmos as condições de produção do discurso, percebemos que os sentidos atribuídos à PCC por P2 podem estar relacionados à sua formação acadêmica na área da Biologia celular e à prática de laboratório realizada nas suas aulas.

Para que as atividades referentes à PCC aconteçam efetivamente nas disciplinas específicas da área de Ciências Biológicas, torna-se necessário que os professores dessas disciplinas que não são do Departamento de Educação pensem o conteúdo e a forma como

dimensões intrínsecas, e não separadas, por exemplo: ao trabalhar o tema célula, o professor de Biologia, junto com os alunos, terá que dar conta de como se aprende e de como se ensina célula. Entretanto, ressaltamos que o “como se ensina” não se trata de uma atividade eminentemente prática, desvinculada do conteúdo pedagógico.

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

Mesmo concordando com a importância do maior comprometimento dos professores das disciplinas específicas da área de Ciências Biológicas com a prática pedagógica, advertimos que as atuais políticas curriculares para os cursos de licenciatura foram definidas sem levarem em conta a formação desses profissionais na área educacional. Em boa parte das instituições que oferecem cursos de licenciatura, ainda podemos observar a ausência de professores com formação na área de Educação e Ensino de Ciências, como identificamos no curso em que foi realizada esta pesquisa, que apresenta no seu quadro docente apenas um educador com mestrado na área de Ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a construção de um dispositivo teórico e analítico possibilitou analisarmos a circulação de sentidos da Prática como Componente Curricular (PCC) – documentos nacionais do Conselho Nacional de Educação (CNE), projeto pedagógico do curso, contexto da prática –, estabelecendo uma relação com o funcionamento discursivo, com o gesto de interpretação e com os processos de constituição de sentidos.

Ao analisarmos os sentidos da PCC produzidos pelos professores num curso de licenciatura em Ciências Biológicas, percebemos a presença de deslocamentos no trajeto de sentidos sobre a PCC, principalmente em dois momentos: na construção do projeto pedagógico e

na transição entre a modalidade escrita da PCC presente no projeto pedagógico e a sua operacionalização em sala de aula. A forma como a PCC entra no curso de licenciatura, a partir das reformas curriculares, indica que leituras estão sendo produzidas no âmbito das universidades.

Com base nos resultados, consideramos que, no processo de implementação da PCC, a leitura teria vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de fuga poderiam ser representados por três caminhos: práticas voltadas para os conteúdos biológicos (prática de laboratório, ida a campo para coleta de plantas ou animais); práticas como observação e aulas em espaços educativos; práticas pedagógicas que têm como finalidade a formação do futuro professor de Ciências e Biologia, não se restringindo à observação; e aulas em espaços educativos.

Portanto, a circulação de sentido referente à PCC não é linear, ou seja, a transformação da modalidade escrita desse termo para a modalidade prática nesse curso de licenciatura se assenta na dinâmica entre as leituras previstas, seguindo os documentos do CNE (paráfrases) e as novas leituras possíveis (polissêmicas).

6 REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. T. et al. Concepção de alunos e professores sobre a prática como componente curricular no curso de formação de professores de Ciências e Biologia. *Enseñanza de las Ciencias*, v. extra, p. 270-275, 2013.

BARBOSA, A. T.; PEREIRA, M. G.; ROCHA, G. S. D. C. A prática como componente curricular em disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura em Ciências Biológicas. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 6., 2013, Santo Ângelo. *Anais...* Santo Ângelo, 2013.

BARBOSA, A. T.; PEREIRA, M. G.; ROCHA, G. S. D. C. A prática como componente curricular nos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas em uma universidade pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE E DO AMBIENTE, 4., 2014, Niterói. *Anais...* Niterói: EneC Ciências, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº 15. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 maio 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 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, 18 jan. 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jan. 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 abr. 2002d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 2, 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, 2 jul. 2015.

BRITO, L. D. *A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia*. 2011. 146 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CASSIANI, S.; GALIETA-NASCIMENTO, T. Um diálogo com as histórias de leituras de futuros professores de Ciência. *Pro-Posições*, Campinas, v. 17, n. 1, p. 105-116, 2006.

CASSIANI, S.; GIRALDI, P. M.; LINSINGEN, I. É possível propor a formação de leitores nas disciplinas de Ciências Naturais: contribuições da análise de discurso para a educação em ciências. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 22, n. 40, p. 43-61, 2012.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia?* São Paulo: Brasiliense, 1997.

COSTA, F. F. Formação inicial de professores: novas políticas para velhas práticas! In: ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: UCS, 2012.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, 2003.

FERNANDES, C. M. B. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. *Anais...* Curitiba: UFPR, 2004.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LOPES, A. C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 98-113, 2006.

ORLANDI, E. P. E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2012a.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 9. ed. Campinas: Cortez, 2012b.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2008.

ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2006.

SANTOS, G. R.; LISOVSKI, L. A. Prática como Componente Curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. *Anais...* Campinas, 2011.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

Recebido em 28 de julho de 2016.

Aceito em 1º de novembro de 2016.