

A Prática como Componente Curricular: Entendimentos da Comunidade Disciplinar de Educadores Químicos.

Fabiula Torres da Costa ¹ (PG)* fabiula_c@hotmail.com, Francislene Lúcia de Alencar ¹ (PG), Tânia Maria Lima Beraldo ¹ (PQ)

IE/PPGE/UFMT.

Palavras-Chave: Formação de professores; Prática como Componente Curricular; Comunidade Disciplinar de Química.

Resumo: Com a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores da Educação Básica, nível superior, a dimensão prática ganhou centralidade. Por conseguinte, os cursos de licenciaturas necessitaram reorganizar seus currículos para atender as exigências relativas à carga horária destinada a Prática como Componente Curricular (400 h) e ao Estágio Supervisionado (400 h). Partindo do pressuposto de que comunidade disciplinar exerce influência na produção de políticas educacionais busca-se neste trabalho analisar como a Prática como Componente Curricular está sendo entendida por educadores químicos. Para tanto foram desenvolvidas análises de publicações que tratam desse tema. As análises remetem ao entendimento de que a comunidade investigada defende que o currículo dos cursos de licenciatura em Química seja fundamentado no princípio da docência como base formação docente. Para tanto, faz-se necessário mais investimento na formação de educadores químicos bem como na formação de professores que atuam nos cursos de licenciatura. Faz-se necessário também ampliar o número de professores universitários como forma de atender da demanda decorrente da política de formação ancorada na prática

INTRUDUÇÃO

Um dos traços mais marcantes das atuais políticas nacionais para a formação de professores é o foco na prática pedagógica. Isso fica evidente nos seguintes textos oficiais: Parecer CNE/CP 9/2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; Parecer CNE/CP 28/2001 que deu nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 que estabeleceu a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e nas Resoluções que regulamentaram os citados Pareceres. Esta legislação exige que o currículo dos cursos de licenciaturas destine 800 horas diretamente ligadas a formação de professor, das quais 400 horas correspondem à Prática como Componente Curricular e 400 horas ao desenvolvimento do Estágio Curricular Supervisionado.

Em um curso de 2.800 horas estes dois componentes curriculares, juntamente com as atividades complementares, correspondem a 1/3 da carga horária total. Nesta perspectiva, espera-se que a dimensão prática não fique reduzida a uma disciplina isolada do conjunto das demais disciplinas e não se restrinja ao estágio supervisionado. Trata-se de uma concepção de prática ampliada, constituindo um componente curricular que está presente ao longo do processo formativo. Espera-se, portanto, que a prática esteja presente no interior de todas as áreas e disciplinas que compõem o currículo dos cursos de licenciatura. Neste sentido, fica em evidencia a importância que deve ser atribuída para a formação de conhecimentos do professor nos cursos de licenciaturas, direcionando estudos e reflexões que se articulem com processos de (re)construção das práticas, destacando atenção especial para as mudanças nas concepções que orientam essas práticas, sejam pedagógicas ou epistemológicas.

Vale ressaltar que, no Brasil, antes da instituição da DCN educadores da área ensino de Química (MALDANER 2000; ZUCCO 1999) apontavam a relevância da

prática pedagógica na formação inicial de professores de Química. Uma das principais críticas ao currículo dos cursos de licenciatura em Química era a frouxa articulação entre conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos bem como entre universidade e escola de educação básica. Nessa perspectiva, faziam-se críticas contundentes ao denominado esquema 3+1. De acordo com este modelo de ensino a formação de professores era fundamentada em três anos de estudos de disciplinas específicas seguidos de um ano de estudos de disciplinas de natureza pedagógica. A tentativa de superação desse modelo de formação apontava para a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico que proporcionasse coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro docente.

Nas últimas décadas as críticas ao modelo 3+1, ou seja, à polarização entre bacharelado e a licenciatura, têm sido contundentes. Pesquisadores da área (PICONEZ 1991; NÓVOA 1992; CARVALHO 2001; PIMENTA, 2002) reafirmam o entendimento de que a formação de educadores deve ser ancorada na permanente articulação entre teoria e prática. Este princípio da formação requer aproximação entre formação acadêmica e exercício profissional como forma de possibilitar a construção da identidade docente. Destarte, a Prática como Componente Curricular torna-se foco de interesse nas pesquisas.

Partindo do entendimento de que os discursos produzidos por pesquisadores da área da educação exercem influência na produção de textos curriculares oficiais buscamos investigar como esse componente vem sendo entendido pela comunidade disciplinar de educadores químicos, tendo como referência teórica o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1998).

APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

No mundo globalizado a produção de políticas torna-se uma prática complexa, pois as influências do contexto global estão cada vez mais intensificadas. Isso explica a utilização de termos como “convergência de políticas”, “transferência de políticas”, “empréstimo de políticas”, “epidemias de políticas” e até mesmo “fim da política”. De fato, não há como negar as influências do contexto global nas políticas nacionais e locais, todavia, é preciso considerar que na produção de políticas há sempre possibilidades de tradução e de recontextualização de sentidos e proposições e, portanto de criação. Ancoradas nas ideias de Stephen Ball, Lopes e Macedo (2011a) chamam atenção para o necessário reconhecimento de que as transformações que ocorrem no mundo globalizado exercem influência na produção de políticas curriculares nacionais. Todavia, a globalização não significa homogeneização uma vez que os efeitos nos contextos locais são diferenciados em decorrência dos processos de recontextualização. Ainda que haja certa convergência de princípios discursivos gerais, há sempre possibilidades de múltiplas leituras dos textos das políticas.

Por entender que as políticas estão sujeitas a processos de recontextualização, hibridização, e recriação Ball e Bowe (1998) defendem a ideia de política como um ciclo. Como modelo analítico, o ciclo de política requer que se considere a articulação entre três contextos principais, de influência, de produção de textos, da prática, constituindo-se, portanto, em algo extremamente complexo.

A criação das políticas nacionais é, inevitavelmente, um processo de “bricolagem”; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos, de uso e melhoria das abordagens locais já tentadas e testadas, de teorias canibalizadoras, de investigação, de adoção

de tendências e modas e, por vezes, de investimento em tudo aquilo que possa vir a funcionar. A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102)

De acordo com as análises de Ball (2001) o contexto de influência é aquele em que os discursos políticos são construídos e os conceitos adquirem legitimidade, formando um discurso de base para as políticas, o que ocorre a partir de embates de interesses entre grupos diversos. O contexto de produção do texto político articula-se com o contexto de influência e reflete os conflitos e confrontos dos discursos circulantes. Os textos políticos são, assim, uma forma de representação da política. Os textos políticos são a concretização de uma política e surgem como resultado de disputas e acordos, visto que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações das políticas. O contexto da prática possui uma importância estratégica, porque não é um contexto no qual simplesmente a política é “implementada”, e está sujeita a interpretações. O contexto da prática é onde a política pode produzir efeitos e consequências. Porém, nele ocorrem também hibridismo e recontextualizações que podem promover mudanças e transformações significativas nas decisões formuladas nos demais contextos.

Para Lopes e Macedo (2011b)

A passagem do contexto de influencia para os contextos de produção do texto político e da prática é marcada pela noção de representação. Os textos políticos são vistos pelos autores (Ball, Bowe e Gold, 1992) como “representação da política” (p.21), que podem ser lidos diferentemente, de acordo com as demandas do contexto da prática. A prática é, assim, o lugar em que as “consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada” (p.21). Na base do entendimento de tais contextos como produtores de sentidos está, portanto, a noção de política como texto, como representação, que Ball (1994) explora dialogando com a teoria literária. (p. 258)

Nesta perspectiva teórica as políticas são simultaneamente discursos e textos que assumem uma dinâmica circular, não verticalizada. A política como texto pode ser entendida como representações codificadas de modo complexo, através de disputas, interpretações e reinterpretações. Por essa razão, é preciso reconhecer que os textos políticos “não são necessariamente claros, fechados ou completos” (BALL, 2002, p.21). Em todas as etapas do processo de formulação dos textos políticos lidamos com diferentes interpretações. Destarte, as representações são decodificadas, através de interpretações de significados por sujeitos, segundo suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contextos, de forma igualmente complexa. Dessa forma, a política está sempre sujeita a mudanças, sempre em estado de “tornando-se”, “era”, e/ou “não interiormente” (Ball, 2002).

A relação entre controle de sentidos por parte do autor e a recriação operada pelo leitor é paradoxal e própria do uso da linguagem como representação. Ainda que haja mecanismos discursivos pelos quais o autor tenta controlar os sentidos, direcionando as leituras possíveis, esse controle é sempre parcial, seja pela própria lógica da política, seja pelas características próprias do fato de se tratar de um texto (LOPES e MACEDO, 2011p. 258-259).

Assim, é preciso reconhecer que os textos políticos “não são necessariamente claros, fechados ou completos” (BALL, 2002, p.21). Para qualquer texto uma variedade de leitores pode produzir diferentes interpretações (Ball, 2002). Então esses sujeitos assumem um papel importante nesse processo, pois podem influenciar as interpretações e reinterpretações desses textos.

Os textos das políticas não entram no espaço vazio de uma instituição como pacotes prontos para serem colocados em prática. Eles são recriados a cada leitura, pois, “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (LOPES e MACEDO, 2011b, p. 262).

Entendido como textos de ação, os textos políticos recebem respostas com consequências reais, “experenciadas no contexto da prática” (Lopes e Macedo, 2011b, p. 260). No contexto da prática, as recriações e novas interpretações estão relacionadas tanto com os discursos defendidos pelas comunidades disciplinares como pelas especificidades institucionais.

(...) as diferentes disciplinas na escola organizam comunidades que tem formas de leitura próprias dos documentos curriculares e dos múltiplos textos das políticas. Suas concepções de conhecimento, de currículo e de pedagogia, por exemplo, fazem com que se amplifiquem os possíveis sentidos das políticas. (LOPES & MACEDO, 2011b, p. 248).

Os grupos sociais participam na produção de políticas, dependendo de sua atuação e das articulações estabelecidas em determinado momento. Como afirmado anteriormente, as diferentes histórias, concepções e formas de organização desses grupos sociais são capazes de produzir diferentes sentidos para as políticas curriculares.

As especificidades das comunidades disciplinares se cruzam também as especificidades institucionais, pois nas diferentes escolas há diferentes experiências e habilidades (denominadas *capacidades*) em responder às mudanças, *contingências* capazes de favorecer ou inibir mudanças, *compromissos* e *histórias*, correlacionadas a múltiplos paradigmas pedagógicos ou disciplinares, produzindo a hibridização de diferentes discursos aos discursos das políticas. Por conseguinte, textos e discursos das políticas são recontextualizados, dando origem a novos sentidos, não necessariamente previstos anteriormente (LOPES e MACEDO, 2011b, p. 267).

As comunidades disciplinares atuam na produção de textos das políticas curriculares e também são importantes mediadores desses textos junto aos professores, por intermédio de congressos, publicações, atividades de formação continuada, etc. Seus textos circulam por todo ciclo de políticas. Articulam influências a partir do argumento em torno das ideias que defendem sobre a política e na política.

As comunidades disciplinares de ensino, geralmente vistas como divulgadoras das políticas, facilitando ou dificultando sua “implementação” e /ou circulação, devem ser vistas como autores e atores no processo de produção dessas políticas. Essas comunidades produzem novos sentidos e significados, e /ou reforçam aqueles já existentes, quando recontextualizam as políticas curriculares nos vários contextos em que transitam (ABREU & LOPES, 2008, p. 49).

A atuação da comunidade disciplinar de Química é notória na realização de eventos como congressos nacionais e regionais, seminários, e encontros. Nesses eventos pesquisadores da área, bem como professores, apresentam trabalhos sobre suas experiências de currículo e ensino, além de participarem de minicursos, e de palestras. Levando em conta que eventos e publicações da área educacional são espaços de socialização de conhecimentos, de confrontos e produção de discursos que podem interferir na formulação de políticas, pode-se considerar que os sujeitos envolvidos “constituem o *corpus* da comunidade disciplinar em questão” (ABREU & LOPES, 2008, p.44).

É com base nestes entendimentos que investigamos como a Prática como Componente Curricular vem sendo compreendida pela comunidade disciplinar de educadores químicos. Para tanto, realizamos uma investigação em textos produzidos por sujeitos participantes do grupo social em questão. Tais textos resultam da produção de pesquisadores em educação, formadores de professores, etc. Os textos foram selecionados em função de argumentarem sobre o processo de reestruturação dos cursos de licenciatura em Química, abordando a dimensão prática como foco desse processo.

Para desenvolver a pesquisa voltamos nossa atenção para os seguintes periódicos: Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências; Investigações em Ensino de Ciências; Química Nova; e Química Nova na Escola. Os artigos selecionados correspondem ao período compreendido entre 2002-2010. Selecionamos, ainda, o livro “Formação Superior em Química no Brasil – Práticas e Fundamentos Curriculares”, organizado por Agustina Echeverría e Lenir Zanon, por trazer uma discussão das propostas de formação de professores em cursos de Graduação em Química de várias instituições de Educação Superior no Brasil, nos últimos anos.

A revista Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências é quadrimestral, foi criada em 1999 sendo uma iniciativa de docentes que atuam no Centro de Ensino de Ciências e Matemática (Cecimig) e também no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). A revista Investigações em Ensino de Ciências é voltada exclusivamente para a pesquisa em ensino/aprendizagem de ciências. Sua publicação ocorre três vezes ao ano, sendo em abril, agosto e dezembro, e o apoio é do Instituto de Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Química Nova é uma revista vinculada a Sociedade Brasileira de Química, publicada bimestralmente. A revista Química Nova na Escola propõe-se a subsidiar o trabalho, a formação e a atualização da comunidade do Ensino de Química brasileiro. Tem uma periodicidade trimestral e, também, integra a linha do editorial da Sociedade Brasileira de Química.

A escolha do livro aconteceu porque nele são apresentadas propostas de formação de professores desenvolvidas nos últimos anos, em cursos de Graduação em Química de várias Instituições de Educação Superior no Brasil. Segundo Otávio Maldaner, o conjunto de capítulos do livro representa o que a comunidade disciplinar de Química no Brasil pensa sobre o que possa e deve ser realizado na área. Entre as temáticas tratadas pelo livro, destacamos: mudanças curriculares nos cursos de formação; dimensão prática e teórica da formação; e articulação entre teorias e práticas na formação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nos textos analisados os sentidos atribuídos à Prática como Componente Curricular são plurais, porém, é dado destaque para a necessária articulação entre formação acadêmica e exercício profissional:

(...) Nesse sentido, a dimensão prática deve ser entendida como práxis, constituindo-se nos espaços e tempos do currículo. Neles o futuro professor reconstrói e reelabora pensamentos e ações pedagógicas ao vivenciar processos reflexivos sobre suas concepções e práticas docentes (SILVA et. al, 2010, p. 97).

As 405 horas de *Práticas de Ensino* possibilitam que os licenciandos estabeleça estreita articulação entre a formação e o exercício profissional, vivenciando atividades em espaços educativos,(...), possibilitando momentos de convivência, interação, reflexão e sistematização, com a presença de professores da Universidade e da escola, na observação/inserção orientada em contexto escolar, propiciando dessa forma o confronto entre a realidade vivida durante a formação profissional e o futuro cotidiano do profissional da educação (ZANON et.al, 2010, p. 220).

O *Projeto Integrado de Prática Educativa – Pipe* – desenvolverá, ao longo do curso, atividades teóricas-práticas que articulem a área específica e a área pedagógica assumindo um caráter coletivo e interdisciplinar. Sua execução proporcionará ao aluno a oportunidade inicial de conhecer, analisar e intervir no espaço escolar ou em outros ambientes educativos, locais onde o fazer profissional dos professores de Química acontece (GHISOLFI et al, 2010, p. 234).

A concepção de prática expressa nos trabalhos, de um modo geral, relaciona-se com o trabalho pedagógico, e assim como campo em que se constrói conhecimento. Entende-se que os saberes produzidos na prática precisam ser considerados no processo educativo. Esses saberes são subsidiados por referências teóricas e não podem ser aprendidos distantes do contexto da prática docente.

Segundo Pimenta (2002), a teoria é o único meio pelo qual a realidade pode ser compreendida, fornecendo, também, subsídios para sua transformação. Entretanto, a autora explica que essa transformação não acontece na teoria: é no processo prático que os elementos teóricos são verificados e apropriados. É nessa perspectiva que toma sentido a prática da reflexão no processo formativo, visto que a articulação entre teoria e prática se efetiva na atividade reflexiva de compreensão da situação prática e na transformação desta através de elementos aprendidos teoricamente, num movimento dialético. (KASSEBOEHMER e FERREIRA, 2008, p. 694).

(...) a prática docente é mais um processo de investigação do que um contexto de aplicação [de teorias e procedimentos]. (...) Esta não desconsidera contribuições teóricas advindas da pesquisa acadêmica, produzidas nos moldes da racionalidade técnica, mas pressupõe a sua integração aos problemas da prática para possibilitar reflexões sobre ela, novos planejamentos, implementações, avaliações e novas reformulações, gerando saberes pedagógicos. (SILVA e SCHNETZLER, 2008, p. 2176).

(...) a prática de ensino seria um dos elementos constitutivos do curso, em que o saber e o saber fazer precisariam ser considerados como aspectos de um processo contínuo e unitário na formação. (BAPTISTA et. al., 2009, p. 140).

A Prática como Componente Curricular foi entendida por essa comunidade, como responsabilidade de todos os acadêmicos, e não somente da área de ensino.

Entendida, ainda, como um elemento que permeia toda a formação docente, possibilitando a articulação entre os conhecimentos específicos da ciência de referência e os conhecimentos didáticos pedagógicos, permitindo a ocorrência da transposição didática.

As atividades de PECC devem permear a formação desde o início do curso, estando presente em toda a grade curricular, no interior das áreas ou disciplinas de provimento dos componentes curriculares, que não somente as disciplinas pedagógicas. Isso tem por objetivo não restringir a prática em um espaço isolado, mas vincular atividades de observação e reflexão que visem à atuação em situações contextualizadas. Em outras palavras, esse é um espaço para o licenciando observar, refletir, produzir e, porque não, colocar em prática atividades e/ou situações de ensino que visem transformar o conhecimento científico específico em conhecimento escolar. (JUNIOR et.al, 2009, p.115)

São atividades que ocorrem desde o início do curso com ênfase nos procedimentos do saber fazer a partir da observação e da reflexão. Com relação aos conteúdos desenvolvidos nessa categoria de Práticas, (...). Esses saberes são, (...), de responsabilidade do Núcleo de Ensino de Química (NEQ). As práticas como componente curricular, (...) estão também contempladas em muitas disciplinas específicas de Química do Curso de Licenciatura (...) (GARCIA e KRUGER, 2009, p. 2221).

(...) as disciplinas de Ensino de Química inseridas no currículo tem um papel de síntese integradora entre conteúdos de Química e conhecimentos teórico-metodológicos em uma perspectiva multidisciplinar (GAUCHE, et.al., 2008, p. 26)

Os problemas relatados inerentes a essa dimensão da prática, envolvem a participação efetiva dos professores do departamento de Química, que não se comprometem com a formação docente da forma como seria necessário.

(...) os professores dos Institutos ou Departamentos de Química vêm atribuindo às Faculdades de Educação a tarefa de formar professores, esquecendo-se ou ignorando que os conteúdos químicos que ministram precisam ser pedagogicamente transformados no curso da formação docente, disponibilizando-os para a promoção da aprendizagem dos futuros alunos de seus licenciandos quando, por sua vez, professores. Isso significa que o ensino de química implica a transformação do conhecimento químico em conhecimento escolar. (SILVA e SCHNETZLER, 2008, p. 2176)

Maldaner (2007) chama atenção para o necessário reconhecimento de que as atuais políticas curriculares para os cursos de licenciatura foram definidas sem levar em conta os problemas relativos à formação do formador e a existência de professores em número suficiente para acompanhar as atividades práticas nas instituições educativas.

Além da memória da formação anterior, não há profissionais formadores suficientes para criar os componentes curriculares que poderiam dar sentido às práticas preconizadas nem profissionais que possam acompanhar os estágios supervisionados na medida do necessário. Com isso não se criou uma prática de formação suficientemente desenvolvida dentro do novo espírito de formação de professores da educação básica. (MALDANER, 2007, p. 231)

Os pesquisadores que coadunam com este entendimento realçam a importância da atuação dos educadores químicos e a carência desses profissionais.

Outro aspecto que possivelmente contribui para os problemas sublinhados é a ausência de educadores químicos em boa parte das instituições que oferecem cursos de licenciatura. Tais profissionais seriam/ são os responsáveis por detectar os problemas e fomentar ações que os minimizassem/minimizem (...). Dessa forma, segundo o próprio Maldaner (2008), a ausência de educadores químicos no Brasil enfraquece a Educação Química nos cursos de licenciatura, pois engendra uma lacuna que impossibilita o elo necessário entre Química e Educação, sobretudo em disciplinas como Didática, Metodologia do Ensino de Química, Instrumentação para o Ensino de Química, Estágio Supervisionado, entre outras (JUNIOR et. al., 2009, p. 121).

Os principais problemas hoje estão na falta de professores com perfil adequado para serem os mediadores nesse processo de construção, a falta de integração entre as áreas básicas e áreas pedagógicas e o desconhecimento por parte da maioria dos docentes das IFES sobre a realidade da Escola e a carreira de docente de Ensino Médio. Esses problemas ainda são obstáculos a serem vencidos e necessitam de apoio dos órgãos competentes (GARCIA e KRUGER, 2009, p. 2223).

As análises dos textos que foram objeto deste estudo remeteram aos seguintes entendimentos: a) a inserção de 800 horas de dimensão prática relaciona-se com a defesa da identidade dos cursos de licenciatura em Química - assim, esses cursos deixam de ser um “bônus” do curso de bacharelado; b) as 400 horas de Prática como Componente Curricular estão ligadas à natureza do trabalho de professor e ao entendimento de que a docência deve ser vivenciada ao longo do curso; c) a adoção da docência como base da formação, discurso defendido por teóricos da área e por entidades científicas, possibilita a formação de um profissional que domine teoricamente o conteúdo específico integrando-o ao conhecimento pedagógico, perpassando bases filosóficas, sociológicas psicológicas, etc.; d) as interações propiciadas pelos contatos em situações práticas permitem a construção de novos olhares e novas formas de interpretações de ações cotidianas constituindo-se no conhecimento profissional; e) defende-se a “mudança nas práticas formativas, no sentido de que a formação docente seja situada em tempos-espacos pedagógicos em que saber e ação, teoria e prática, conjuguem-se de maneira indistinta” (SILVA e SCHNETZLER, 2008, p. 2175); f) é essencial o envolvimento de equipes interdisciplinares, envolvendo profissionais da área de conteúdos científicos da área de referência, especialistas em Educação da mesma área e docentes das ciências que fundamentam as práticas pedagógicas (MALDANER, 2007); g) para que essa formação docente seja concretizada defende-se que o desenvolvimento dessas 800 horas de dimensão prática envolva profissionais habilitados e qualificados para assumir esses espaços de formação, preferencialmente educadores químicos com doutoramento em Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada dá evidências de que as políticas curriculares não podem ser compreendidas como simples imposições de agentes que atuam no contexto externo às instituições educativas. Em se tratando da valorização da prática como componente curricular dos cursos de licenciatura em Química nota-se que os textos oficiais incorporam muito do discurso produzido pela comunidade disciplinar. No interior desta comunidade os entendimentos da política podem ser diferenciados, pois os sentidos atribuídos aos diversos significantes expressos nos textos políticos tendem

a ser diferenciados em decorrência da história dos sujeitos, das instituições e do contexto da prática. Em outras palavras, políticas estão submetidas a permanentes processos de recontextualizações por hibridismos. Tais recontextualizações remetem ao entendimento de que as políticas públicas não se traduzem automaticamente em textos ou práticas concretas de forma direta ou pura. As políticas são recebidas e interpretadas de formas diferentes de acordo com a história dos sujeitos e das instituições. Quando cada sujeito, pertencente ao grupo, atua em instituições, os entendimentos podem estar sujeitos a reinterpretções das interpretações.

Entendemos a valorização da dimensão prática representa uma tentativa de superação do modelo de formação ancorado na racionalidade técnica. Este modelo de formação dá sinais de fragilidade motivando a busca de novas alternativas, tais como a adoção da prática como componente curricular. A comunidade disciplinar da Química assumiu a defesa da formação fundamentada na prática pedagógica. Entretanto, chama atenção para a necessidade de maiores investimentos na formação de educadores químicos bem como na formação dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Rosana Gomes de & LOPES, Alice Casimiro. A Comunidade Disciplinar de Ensino de Química na Produção de Políticas de Currículo. In: ROSA, M. I. P & ROSSI, A. V. (Org). **Educação Química no Brasil – Memórias, Políticas e Tendências**. Campinas, SP: Editora Átomo, 2008.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. *Revista de Estudios de Currículum*, vol. 1, nº 2, p.105-131, abril, 1998.

_____. Textos, discurso y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas – de La Escuela de Ciencias de La Education**. Ano 2, nº 2 y 3, Septiembre, 2002.

BAPTISTA, J. de A.; et.al. Formação de Professores de Química na Universidade de Brasília: Construção de uma Proposta de Inovação Curricular. **Química Nova na Escola**, Vol.31, Nº 2, 140-149, 2009.

ECHEVERRÍA, A.R.; ZANON L. B. (org.). **Formação Superior em Química no Brasil –Práticas e Fundamentos Curriculares**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

GARCIA, Irene Terezinha Santos; KRUGER, Verno. Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Química em uma Instituição Federal de Ensino Superior: desafios e perspectivas. **Química Nova**, Vol.32, Nº.8, 2218-2224, 2009.

GAUCHE, R. et.al. Formação de Professores de Química: Concepções e Proposições. **Química Nova na Escola**, Nº 27, 26-29, 2008.

Gravato, R. B. T.; **Trabalho de graduação**, Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, 2005.

JUNIOR, W. E. F. et.al. A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e Apontamentos. **Química Nova na Escola**, Vol.31, Nº 2, 113-122, 2009.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, Vol.31, Nº3, 694-699, 2008.

LOPES, Alice Casimo; MACEDO Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo, SP: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice Casimo; MACEDO Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J; MAINARDES, J. (org). **Políticas Educacionais – Questões e Dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011b.

MALDANER, Otávio A. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir A. de. **Formação de professores para a Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MALDANER, Otávio Aloisio. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química**: Professores/Pesquisadores. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.

NOVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.); CHANTRAINE-DEMAILLY, L. **Os Professores e a sua Formação**. 1.ed, Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PICONEZ, S. C. B. **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de Professores**: Unidade Teoria e Prática? 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, R. M. G. da; SCHNETZLER, R. P. Concepções e Ações de Formadores de Professores de Química sobre o Estágio Supervisionado: Propostas Brasileiras e Portuguesas. **Química Nova**, Vol.31, Nº8, 2174-2183, 2008.

Zucco, C.; Pessine, F. B. T.; de Andrade, J. B.; **Química Nova**, 22, 454, 1999.