

Prática como Componente Curricular: entre tradições e *novidades* no currículo da formação de professores nas Ciências Biológicas

Practice as a Curricular Component: between traditions and *innovations* in Biological Sciences teaching education curriculum

Priscila Feitosa de Souza

Faculdade de Educação - UFRJ
prisfeitosa@gmail.com

Liliane Ramos da Fonseca

Faculdade de Educação - UFRJ
bio.lrf@gmail.com

Fernanda Etter

PPGE – Faculdade de Educação - UFRJ
etter.fernanda@gmail.com

André Vitor Fernandes dos Santos

PPGE – Faculdade de Educação – UFRJ e Inep
andrevfsantos@gmail.com

Marcia Serra Ferreira

Faculdade de Educação e PPGE – UFRJ
marciaserra.f@gmail.com

Resumo

Nesse trabalho, apresentamos um conjunto de análises acerca das reformas curriculares ocorridas, a partir da década de 2000, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ, da UFMG e da FFP/UERJ. Buscamos compreender a produção de significados sobre a relação teoria/prática e sobre a noção de *inovação* curricular nas 400 horas de Prática como Componente Curricular. No diálogo com Foucault, assumimos uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas, analisando fontes de estudo relacionadas às políticas para a formação de professores em diferentes contextos. Na análise, evidenciamos influências das tradições de cada instituição, o que se reflete na seleção dos conteúdos e na distribuição das disciplinas. As políticas curriculares que vêm informando a formação de professores têm sido recontextualizadas e hibridizadas nesses contextos, ressignificando os sentidos das relações entre teoria e prática no âmbito dessa *novidade* curricular.

Palavras chave: currículo, formação de professores, história do currículo,

currículo de Ciências e Biologia.

Abstract

In this paper we present a set of analysis of curriculum reforms occurred from the 2000s in the Biological Sciences teaching courses at UFRRJ, UFMG and FFP/UERJ. We seek to understand the production of meanings about the relation theory/practice and the notion of curriculum *innovation* in the 400 hours of Practice as a Curricular Component. Making a connection with Foucault's theories, we assume a discursive approach to History of Curriculum and School Subjects, analyzing sources related to policies for the teacher training in different contexts. In the analysis, we realized influences from the traditions of each institution, which is reflected in the selection of content and distribution of disciplines. The curriculum policies that instruct teacher training have been re-contextualized and hybridized in these contexts, giving new meanings to the senses of the relation between theory and practice in this *new* curriculum.

Key words: curriculum, teaching education, curriculum history, Sciences and Biology curriculum.

Introdução

Neste trabalho apresentamos um conjunto de análises acerca das reformas curriculares ocorridas, a partir da década de 2000, nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de três instituições de ensino superior no país com histórias diferenciadas. São elas: a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a Faculdade de Formação de Professores (FFP/UERJ). Ele se insere no âmbito de dois projetos de pesquisa articulados, nos quais focalizamos a produção de significados sobre a relação teoria/prática¹ e sobre a noção de inovação curricular² em meio à elaboração de políticas em diferentes “contextos da prática” (BALL & BOWE, 1992). Especificamente, estamos interessados em compreender essa produção de significados em um componente curricular que vem sendo compreendido como uma *novidade* na formação de professores no país: as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC).

Essa investigação apresenta como principal eixo de interesse a análise de fontes de estudo – resoluções, pareceres, grades horárias e ementas de disciplinas – relacionadas às políticas para a formação de professores em diferentes contextos produtores das mesmas. Tais fontes foram tratadas como *monumentos*, entendendo com Foucault (2012, p. 8) que “o documento [...] não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram [...]: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações”. Optamos, portanto, por construir o nosso arquivo em meio a uma abordagem discursiva para a História do Currículo e das Disciplinas (FERREIRA, 2013) que, no diálogo com esse autor, percebe tais fontes como superfícies textuais nas quais certos enunciados que dizem respeito à formação de professores se inscrevem e colaboram para regular o que é considerado importante ou não nessa área social. Também constituem fontes dessa investigação os discursos acadêmicos veiculados em produções brasileiras versando

¹ Projeto de pesquisa ‘Sentidos das relações entre teoria e prática em cursos de formação de professores em Ciências Biológicas: entre histórias e políticas de currículo’ (Financiamento CNPq e JCNE/FAPERJ).

² Projeto de pesquisa ‘Reformas em curso na formação de professores em Ciências Biológicas: significando a inovação curricular no tempo presente’ (Financiamento CNPq).

sobre formação de professores de Ciências, currículos acadêmicos e História do Currículo e das Disciplinas. Ao trabalhar com esse conjunto de fontes, buscamos perceber os enunciados ali presentes “relacionando-os ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento” (FOUCAULT, 2012, p. 58). Apresentamo-nos, assim, mais interessados no nexos das regularidades que regem a dispersão dos enunciados (FOUCAULT, 2012) do que em uma descrição na qual se busque reconstruir uma história identificando uma suposta origem para a irrupção dos mesmos.

Nesse sentido, nossa opção pelo estudo da PCC refere-se ao fato de que este componente curricular aparece na legislação brasileira dos anos 2000 como parte de “um novo paradigma” para a formação inicial de professores, que propõe, entre outros aspectos, “uma articulação entre teoria e prática no processo formativo” (TERRERI & FERREIRA, 2013, p. 1002). Compreendendo a centralidade do binômio teoria/prática na referida formação, percebemos os textos curriculares dos três cursos investigados como produções discursivas que recontextualizam e hibridizam, nos diferentes “contextos da prática” (BALL & BOWE, 1992), os sentidos acerca das relações entre teoria e prática que regulam e produzem as *novidades* na formação inicial de professores nas Ciências Biológicas.

Na visão de Goodson (1997), o currículo é de fato um território de grande contestação, no qual a estabilidade e conservação das disciplinas são o resultado mais provável da estruturação de ensino. Em contraponto a esta perspectiva, percebemos que “a estabilidade e a mudança nos currículos escolares não são processos excludentes, mas que, ao contrário, em certos casos são exatamente as modificações geradas pela incorporação de certas *inovações* que colaboram para a estabilidade das diferentes disciplinas escolares” (FERREIRA, 2005, p. 6, *grifo da autora*). Assumindo os currículos da formação de professores em Ciências e Biologia como produções discursivas, compreendemos as tradições curriculares como regularidades discursivas. Estas, por sua vez, produzem regras, no âmbito do discurso, que regulam essa formação, produzindo *verdades* e subjetivando os sujeitos da mesma. Diante disso, cativa-nos, em especial, a compreensão do surgimento da PCC como uma *inovação curricular* que, em negociação com as tradições institucionais, regula o que pode (ou não) ser considerado PCC nos currículos de Licenciatura em Ciências Biológicas investigados.

Tomando como referência a afirmação de Gabriel (2012, p. 203, *grifos da autora*) acerca da “necessidade de partir do presente ao invés de correr atrás dele como ponto de chegada”, percebemos os currículos como construções discursivas elaboradas, no tempo presente, em meio a um ciclo contínuo de políticas (BALL & BOWE, 1992). Ball & Bowe (1992) propuseram esse ciclo contínuo de políticas que é constituído, principalmente, por três contextos: o *contexto de influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Para os autores, tais contextos apresentam arenas, lugares e grupos de interesse próprios nos quais se desenvolvem disputas e debates específicos. Embora os três contextos citados possuam uma íntima relação, eles não devem ser entendidos dentro de uma cadeia linear, sequencial ou temporal; ao contrário, o potencial analítico do modelo proposto por Ball & Bowe (1992) reside justamente no fato de que, ao complexificar a análise do processo de produção das políticas, ele permite visibilizar os conflitos, resistências, acomodações e subversões que ocorrem no processo de produção das políticas de currículo.

Segundo esses autores, o *contexto da influência* é onde, em geral, as políticas públicas são iniciadas e onde os discursos das políticas começam a ser criados (BALL & BOWE, 1992). É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam no *contexto de influência*: redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo, bem com as agências internacionais, a exemplo, o Banco Mundial. O *contexto da produção de texto* é, como sugerido pelo seu próprio nome, onde os textos políticos são elaborados, normalmente,

em articulação com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam as políticas, as quais carregam limitações materiais e possibilidades. Por fim, o *contexto da prática* é o local onde a política está sujeita à interpretação e recriação, e onde a mesma produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas em seu conteúdo original (MAINARDES, 2006).

Nesse quadro teórico, entendemos que as 400 horas de PCC assumem formas curriculares *sui generis* em cada uma das instituições investigadas, uma vez que essa *novidade* representa um conjunto de políticas originadas em diferentes contextos, nos quais variados enunciados se articulam e se hibridizam, em meio a relações assimétricas de poder (FERREIRA, SANTOS & TERRERI, 2014). Neste trabalho, o que propomos é, portanto, uma investigação sobre os contornos particulares, as recontextualizações e as reinterpretações que a PCC vem assumindo em cada uma das instituições investigadas, em meio às tradições curriculares.

Entrelaçando histórias institucionais e formativas

Embora os cursos investigados assumam, hoje em dia, nomenclatura semelhante – qual seja, Licenciatura em (ou nas) Ciências Biológicas –, eles possuem históricos de constituição distintos. Percebemos o entrelaçamento de tais histórias com os diferentes processos que vieram produzindo, desde os anos de 1960, os currículos desses cursos. São eles: a unificação das Ciências Biológicas (CB) e o movimento de renovação do ensino de ciências, assim como as reformas do Ensino Superior e, em especial, as da Formação de Professores no país. Interessa-nos, então, compreender em meio a quais disputas os currículos foram sendo historicamente constituídos, tomando como referência as especificidades de cada instituição e as diferentes tradições científicas, acadêmicas e escolares, forjando variados desenhos curriculares em meio a regularidades na formação inicial de professores na área.

No que se refere à UFRRJ, esta surge como Universidade Rural em 1910, a partir da Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), sendo federalizada em 1963 e assumindo a atual denominação em 1967, quando transferida do Ministério da Agricultura para o da Educação e Cultura (TAVARES, 2011). A UFMG, por sua vez, foi criada em 1927 por meio da incorporação das Faculdades de Medicina, Direito, Escola de Engenharia e Escola de Odontologia e Farmácia (PEREIRA, 1996). Sua federalização ocorreu no ano de 1949, mas o atual nome foi adotado somente em 1965. Já a FFP/UERJ surgiu a partir do Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ), instituição criada em 1971 com o objetivo de “oferecer cursos de treinamento em serviço para os professores, principalmente do interior do Estado, que atuavam no recém criado 1º grau” (AYRES, 2006, p. 72). Em 1975, a instituição passou a fazer parte da Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH); em 1980, foi transferida para a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ); em 1987 foi incorporada definitivamente a UERJ (AYRES, 2006).

A partir da análise das grades curriculares dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das três instituições, percebemos uma forte influência da História Natural (HN). Afinal, mesmo o curso mais recente – isto é, que já emerge no âmbito das CB – foi produzido em meio a discursos naturalistas que valorizavam, mais centralmente, a descrição dos elementos presentes na natureza. Tal preocupação pode ser retratada por meio de um curso mais verbalizado e com poucas aulas práticas, sendo o ensino experimental introduzido nos cursos posteriormente (PEREIRA, 1996). Somam-se a isso as diversas reformas pelas quais as instituições investigadas passaram a partir da década de 1960, alimentadas por legislações que vieram regulamentando o ensino superior e a formação de professores na área.

Nesse contexto, destacamos a criação, em 1968, dos cursos de Licenciatura na UFRRJ, dentre eles, o de História Natural, no âmbito do Instituto de Biologia (TAVARES, 2011). No ano de 1975, instituiu-se o curso de Licenciatura em Ciências com uma maior carga horária, devido à criação de disciplinas pedagógicas. Finalmente, em 1986, o curso se transforma na Licenciatura em Ciências Biológicas, mantendo as disciplinas pedagógicas presentes na grade de 1975, mas reformulando a Prática de Ensino. Em 2010, foi implementada a grade curricular atual que amplia a carga horária destinada à prática, criando disciplinas com o caráter de PCC, valorizando assim a relação teoria-prática na formação de professores. Nela, verificamos indícios dos discursos naturalistas que, entre outros aspectos, ainda apresenta disciplinas acadêmicas nomeadas como no tempo da História Natural. Dentre essas disciplinas, podemos destacar as disciplinas *Fisiologia Vegetal* e *Anatomia Vegetal*, abrangendo parte da Botânica, e a disciplina *Anatomia Animal*, no âmbito da Zoologia.³ Percebemos, também, nas grades curriculares analisadas, marcas da história institucional que se materializam na permanência de disciplinas mais voltadas ao perfil agrário que caracteriza a UFRRJ como, por exemplo, *Bioquímica para áreas agrárias* e *Entomologia Geral*.

No caso da UFMG, o curso de História Natural foi criado em 1942, na então Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Para obter o diploma de Bacharel, os graduandos tinham a opção de cursar, durante três anos, disciplinas das áreas Biológicas e das Geociências, enquanto os estudantes de Licenciatura cursavam mais um ano de formação pedagógica, seguindo o modelo 3 + 1 (UFMG, 2005). A partir de 1971, o curso de Ciências Biológicas era implantado na instituição, com desmembramento do “Curso de História Natural” (UFMG, 2013). A transformação do curso para uma Licenciatura em Ciências Biológicas ocorreu em 1972, com um currículo que permaneceu em vigor até pelo menos meados dos anos de 1990 (VIANA, 2014). Em 2005, foi aprovado um novo projeto político pedagógico (VIANA, 2014). Analisando as grades curriculares de 1953 até os dias atuais, evidenciamos que a UFMG também apresenta disciplinas com nomenclatura semelhante às da Licenciatura em História Natural. Temos como exemplo a disciplina *Biologia Celular*, que apresenta em sua ementa tópicos com conteúdos de ordem teórica e de ordem prática, e as diversas *Zoologias*⁴, todas com caráter conteudista, partindo do estudo do micro ao macro.⁵ Se podemos notar essa aproximação do curso com as tradições da História Natural, é possível evidenciar também que, com o passar do tempo, as histórias institucional e de constituição do curso foram imprimindo certas marcas em seu currículo, como pode ser evidenciado pela presença de disciplinas como *Parasitologia Geral*, *Imunologia* e *Biologia de Microorganismos*, o que deixa claro uma forte influência da tradição institucional de pesquisa na área da saúde.⁶

De modo distinto das instituições anteriores, na FFP/UERJ, a formação de professores na área iniciou-se a partir da Licenciatura Curta em Ciências, em 1973. Em 1978, além da Licenciatura Curta em Ciências, que teve a sua carga horária de caráter pedagógico ampliada,

³ Conforme consta na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ. Disponível em: http://r1.ufrj.br/graduacao/arquivos/docs_curso/matriz/SEROPEDICA/17-lic_ciencias_biologicas_2013.pdf. Acesso em: 23/03/2015.

⁴ No currículo do curso de Licenciatura em História Natural, em 1953, as nomenclaturas das disciplinas relacionadas à Zoologia eram: Zoologia (1º cadeira), Zoologia (2º cadeira) e Zoologia (3º cadeira). No currículo de 2005, tais disciplinas apresentam-se como Zoologia I, Zoologia II e Zoologia III.

⁵ Utilizamos como referencial as ementas do curso datadas do ano de 2011, disponibilizadas em <http://www.icb.ufmg.br/collegiado/index.php/grade-curricular>. Acesso em: 08/04/2015.

⁶ Disciplinas presentes na grade curricular atual. Utilizamos como comparação a grade do primeiro semestre de 2014. Ressaltamos ainda que, desde o ano de 2005, não ocorreram grandes mudanças no desenho curricular da instituição. Disponível em: <file:///C:/Users/Novo/Downloads/DIURNO20142.pdf>. Acesso em: 08/04/2015.

a instituição também passou a oferecer a Licenciatura Plena em Biologia (AYRES, 2006). Em 1984, a Licenciatura Curta em Ciências deixou de ser oferecida, enquanto a Licenciatura Plena em Biologia sofreu outra reforma curricular, com nova ampliação de carga horária pedagógica. Apesar de tais reformas, a grade curricular do curso reflete ‘marcas’ da história institucional, que esteve sempre voltada para a formação de professores, aspecto que pode ser evidenciado pela presença de disciplinas pedagógicas – aquelas que não estão propriamente relacionadas aos saberes de referência – desde o primeiro período do curso. Na grade atual, ainda aparecem, também, temáticas importantes para a História Natural, como a *Botânica*, a *Zoologia* e a *Geologia*.⁷

Prática como Componente Curricular: entre tradições e novidades

Como foi explicitado na seção anterior, apesar de estarmos analisando três cursos voltados especificamente à formação de professores de Ciências Biológicas e que assumem nomenclaturas semelhantes, podemos perceber distanciamentos e aproximações no que diz respeito às suas configurações curriculares. As características que cada curso assumiu ao longo de sua história de constituição estão relacionadas tanto às tradições mais amplas que vieram regulando o que era possível ou não entrar na ordem do discurso das Ciências Biológicas, como é o caso das tradições ligadas à História Natural e à própria unificação da Biologia, como a discursos que vieram informando a organização da Educação Superior e a própria formação de professores em nosso país. Esses aspectos mais amplos que, de uma forma geral, regulam o que conhecemos por formação de professores de Ciências Biológicas dialogam com as histórias institucionais de cada uma das universidades investigadas, imprimindo características próprias aos cursos oferecidos.

De forma semelhante, percebemos que a instituição das 400 horas relativas à PCC dialoga com essas histórias institucionais, uma vez que “os contextos nos quais são produzidas as políticas curriculares mantêm uma relação não verticalizada e não hierárquica e configuram distintos espaços de negociação de sentidos em torno do que é a profissão docente e de como formar o professor” (TERRERI & FERREIRA, 2013). Buscamos compreender, então, como a necessidade de um novo paradigma, que se ancora na prática e questiona o modelo vigente de ensino, foi sendo preenchida de significados nas instituições. Afinal, de acordo com os pareceres CNE/CP 9/2001⁸ e CNE/CP 28/2001⁹ e as Resoluções CNE/CP 1/2002¹⁰ e CNE/CP 2/2002¹¹, há a necessidade de estabelecer um equilíbrio entre a teoria e a prática, além de

⁷ Conforme consta na grade curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FFP/UERJ. Disponível em: http://www.ementario.uerj.br/cursos/ciencias_biologicas_licenciatura_ffp.html. Acesso em: 30/04/2015.

⁸ BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30/04/2015.

⁹ BRASIL. Parecer CNE/CP 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001 e discorre sobre a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 30/04/2015.

¹⁰ BRASIL. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 30/04/2015.

¹¹ BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 30/04/2015.

identificar ausências presentes na formação inicial de professores, assim como na profissão docente, de modo que possam atender às mudanças e demandas educacionais da sociedade, possibilitando uma revisão dos modelos atualmente em vigor. Destacamos a passagem do Parecer CNE/CP 9/2001, o qual defende que:

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inserem e as temáticas transversais ao currículo escolar.¹²

Embasadas nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, as grades horárias mais recentes dos três cursos apresentam disciplinas totalmente práticas ou que mesclam carga teórica e prática compondo a PCC. Nelas, os sentidos das relações entre teoria e prática vêm sendo produzidos e fixados nos currículos como uma *novidade*, ainda que no diálogo com as tradições curriculares que regulam a formação de professores na área. Na UFRRJ, a carga horária da PCC é de 400 horas e encontra-se distribuída entre disciplinas acadêmicas variadas – *Seminário de Educação e Sociedade*, a única no início do curso, duas dirigidas para a *monografia* e duas para o *ensino* –, além de um grupo de disciplinas denominadas *Núcleos de Ensino, Pesquisa e Extensão* (NEPE), que são oferecidas nos quatro últimos períodos do curso e estão voltadas para temáticas como *Biodiversidade, Ecologia e Evolução*. Na FFP, a PCC é composta de 510 horas, com componentes curriculares de caráter teórico-prático e aqueles que são exclusivas da PCC – os quatro *Laboratórios de Ensino* –, que estão distribuídos nos quatro primeiros períodos do curso (FERREIRA, SOUSA & CASARIEGO, 2013). Na UFMG, a PCC contabiliza 435 horas e está distribuída entre *Projetos de Ensino* – envolvendo os *Laboratórios de Ensino*, obrigatórios e optativos – e *Práticas de Ensino*, que dizem respeito a três disciplinas denominadas de *Análise Crítica da Prática* (VIANA, 2014).

Algumas considerações

Pudemos observar, nos três cursos investigados, uma forte influência das tradições históricas de cada instituição formadora, o que se reflete na seleção dos conteúdos e na distribuição das disciplinas ao longo dos cursos. Evidenciamos uma série de especificidades que se articulam ao discurso da formação de professores e significam cada currículo. Assim, enquanto o curso da UFMG apresenta fortes ligações com a pesquisa em Saúde, articulando a PCC a *Laboratórios de Ensino* voltados para essa área, o da UFRRJ ressignifica a sua identificação com as questões agrárias e insere grande parte das disciplinas ligadas à PCC na segunda metade do curso. Já na FFP/UERJ, as disciplinas ligadas à PCC encontram-se dispostas ao longo de toda a grade curricular, mantendo um intenso diálogo com a tradição institucional de formar professores. Nesses diferentes contextos, temos percebido que as políticas curriculares que vêm informando a formação de professores têm sido recontextualizadas e hibridizadas no contexto da prática. Percebemos como esses diferentes discursos acabam sendo regulados por outros enunciados de acordo com cada uma das configurações institucionais e, nesse diálogo, vêm produzindo e ressignificando os sentidos das relações entre teoria e prática nessa *novidade* que é a Prática como Componente Curricular.

¹² BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (p. 20). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30/04/2015.

Referências

- AYRES, A. C. B. M. *Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológicas da FFP/UERJ*. Tese (Doutorado em Educação). FE/UFF, 2005.
- BALL, S. J.; BOWE, R. The policy processes and the processes of policy. In: BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. (Org.). *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. Londres/Nova Iorque: Routledge, p. 6-23, 1992.
- FERREIRA, M. S. *A História da Disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1980)*. Tese (Doutorado em Educação). FE/UFRJ, 2005.
- FERREIRA, M. S. História do Currículo e das Disciplinas: apontamentos de pesquisa. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (orgs.). *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, p. 75-88, 2013.
- FERREIRA, M. S.; SOUSA, B. G.; CASARIEGO, F. M. História do Currículo: investigando a formação inicial de professores nas CB em instituições no estado do RJ. In: *Atas do IX ENPEC*. Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-7, 2013.
- FERREIRA, M. S. ; SANTOS, A. V. F. ; LIMA, L. T. S. Uma abordagem discursiva para investigar a relação entre teoria e prática nos currículos da formação de professores nas Ciências Biológicas (no prelo). In: *Anais do XVII ENDIPE*. Fortaleza: UECE, 2014. p. 1-12.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro Forense Universitária, 2012.
- GOODSON, I. F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOODSON, I. F. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, janabr. 2006.
- PEREIRA, J. E. D. *A formação de professores nos cursos de Licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de CB da UFMG*. Dissertação (Mestrado em Educação). UFMG, 1996.
- TAVARES, D. A. L. *Estudo sócio-histórico da formação docente em Ciências Biológicas na UFRJ (1968-1986)*. Tese (Doutorado em Educação). UFF, 2011.
- TERRERI, L.; FERREIRA, M. S. Políticas curriculares para a formação de professores: sentidos de teoria e prática nas CB. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 22, n. 51, p. 999-1020, 2013.
- UFMG. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Ciências Biológicas. Instituto de Ciências Biomédicas*. Colegiado do Curso de Ciências Biológicas, 2005.
- UFMG. *Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto de Ciências Biológicas*. 2013.
- VIANA, G. M. *Construções de relações teoria-prática na formação de professores de Ciências*. Tese (Doutorado em Educação). UFMG, 2014.