

# **PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: ANÁLISE DE TRABALHOS APRESENTADOS NO PERÍODO DE 2002 A 2010.**

## **CURRICULAR PRACTICAL COMPONENT: ANALYSIS OF PAPERS PRESENTED IN THE PERIOD 2002 TO 2010**

### **RESUMO**

Neste trabalho buscou-se investigar como os Cursos de Licenciatura estão organizando e implementando a Prática como Componente Curricular (PCC). Trata-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como fonte de informação os trabalhos apresentados nos principais eventos científicos da área: ANPED, ENDIPE e ENPEC, no período de 2002 a 2010. Dos 7.671 trabalhos analisados, apenas 23 responderam as questões problema da pesquisa. Ao confrontarmos o processo de organização e implementação da PCC desenvolvida em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) com a legislação vigente, percebemos que algumas instituições não estão em consonância com a legislação, pois apenas 6 atendem as normas de que a PCC deve ser trabalhada em todas as disciplinas que compõe a matriz curricular dos cursos de licenciaturas. Dessa forma, sinalizamos a importância dos docentes das IES estudarem e discutirem a legislação vigente, encontrando alternativas viáveis para implementar a PCC, contribuindo assim, no processo de formação inicial de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática como Componente Curricular; Licenciatura; Formação Inicial.

### **ABSTRACT**

This work aimed to investigate how the degree courses are organizing and implementing the practice as a curriculum component (PCC). It is a qualitative study that used as a source of information the papers presented at major scientific events in the area: ANPED, and ENDIPE ENPEC in the period 2002 to 2010. Of the 7,671 studies analyzed, only 23 answered the questions the research problem. When we compared the process of organizing and implementing the CCP developed in different Higher Education Institutions (HEIs) with current legislation, we realize that some institutions are not in line with the law, because only six meet the standards that the PCC should be worked in all disciplines that make up the curriculum of undergraduate courses. Thus, teachers pointed out the importance of the IES study and discuss the legislation, finding viable alternatives to implement the CPC, thus contributing in the process of initial teacher training.

**KEYWORDS:** Practice as a Component of the Curriculum, Degree Courses, Initial Formation.

### **INTRODUÇÃO**

Não é recente a preocupação em relação à formação docente, e a complexidade da formação inicial de professores, em particular, é pauta de inúmeros debates no campo da educação.

Levando em consideração que a Formação Inicial possui características próprias e um tempo de duração definido (é marcada por um início e por um fim), ela possui um limite de conhecimentos (conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos...) que podem ser ensinados e apreendidos (LISOVSKI; TERRAZZAN, 2009). Dessa forma, o seu objetivo deveria ser formar o futuro professor, para que o mesmo possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Segundo Pimenta (1997), é na formação inicial que a construção da identidade profissional do professor começa a se estruturar. Dessa forma, é preciso que durante esse processo, o futuro docente tenha a oportunidade de se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, tornando possível a construção de seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica.

Dessa forma, as Instituições de Ensino Superior (IES) possuem a responsabilidade de preparar os futuros professores. Segundo Imbernón (2000), elas devem proporcionar

uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e rigor necessários (p.66).

Lisovski (2006, p. 57) salienta que a Formação Inicial pode ser decisiva para o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da autonomia, da competência técnico/política e da responsabilidade social; pois, durante este período, os futuros professores poderão incorporar competências de diferentes maneiras de ensinar e o que ensinar.

Durante a Formação Inicial, as IES precisam ajudar seus licenciandos a compreender, além de tudo, o significado e a importância dos conhecimentos<sup>1</sup> que serão construídos pelos alunos das Escolas de Educação Básica - EEB, a relação com a sua produção, com a ciência, com outros conhecimentos, o porquê de ensiná-los e que significados terão para a vida dos alunos e da sociedade. Pimenta (2002) destaca que é importante que os futuros professores tenham clareza sobre como as escolas trabalham os conhecimentos, que resultados conseguem, quais as condições existentes nas escolas para o trabalho com os conhecimentos, e como o trabalho das escolas com o conhecimento produz o fracasso escolar.

Segundo Lisovski (2006), na Formação Inicial, as IES devem ainda contribuir para que os licenciandos se formem também como pessoas, como cidadãos, que consigam compreender a importância de seu papel e a sua responsabilidade no desenvolvimento do seu ambiente de trabalho (a escola), construindo uma atitude reflexiva acerca de seu modo de ensinar.

Porém, sabemos que há no interior das instituições formadoras, uma aversão ao saber pedagógico, o que dificulta a formação universitária do professor e o reduz a um subproduto da formação de pesquisadores. Também ocorre uma desvalorização das atividades didático-pedagógicas, até agora, desprestigiadas em comparação às atividades científicas ou administrativas. (MENEZES, 1987 p.120-124).

De acordo com o Parecer CNE/CP 9/2001, a maioria dos cursos de formação de professores dá ênfase ao pedagogismo ou ao conteudismo, o foco é quase que totalmente voltado aos conteúdos específicos das áreas, formando especialistas por área de conhecimento, preparando para atuação em sala de aula e deixando de lado as demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com os alunos e com a comunidade.

---

<sup>1</sup> Segundo Morin (1993), o conhecimento não se reduz à informação; as informações devem ser trabalhadas, ou seja, classificadas, analisadas e contextualizadas; o conhecimento está relacionado com a inteligência, a consciência ou sabedoria.

Essa falta de preparo dos professores, que de maneira geral seguem uma linha tradicional, está entre as muitas dificuldades encontradas para pôr em prática políticas educacionais que buscam uma melhoria da educação básica.

Ainda hoje é possível observar que muitos educadores reproduzem o conhecimento de forma descontextualizada com a realidade do aluno, ensinando conteúdos sem saber por que estão ensinando, e assim, muitas vezes, causando um desinteresse pelo estudo por parte dos alunos. Como já apontavam os PCNs (1998, p. 35), os cursos de licenciatura oferecidos por diversas IES, em sua maioria, estão formando especialistas em áreas de conhecimentos, profissionais atuantes na educação básica sem uma base que sustente a sua prática pedagógica, o seu envolvimento no âmbito escolar, nos projetos escolares, no trabalho com outros professores, com pais e principalmente com seus alunos.

Diante desta necessidade, de aproximar dimensão teórica e prática na Formação Inicial, foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura pela Resolução CNE 1/2002 e Resolução CNE 2/2002 a atividade denominada Prática como Componente Curricular – PCC.

De modo geral, a PCC pode ser entendida como o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência (Parecer CNE/CES Nº: 15/2005); é pensar o conteúdo biológico de cada disciplina a partir da perspectiva do seu desenvolvimento em uma sala de aula do ensino fundamental, médio e em outros espaços de educação não-formal.

Diante do apresentado, a pesquisa teve como objetivo investigar como os Cursos de Licenciatura de diferentes Instituições de Ensino Superior do Brasil, estão organizando e implementando atividades relacionadas à Prática como Componente Curricular. Também constituem os objetivos da pesquisa: a) Selecionar entre os trabalhos apresentados nos principais Congressos da Área, quais abordam sobre a Prática como Componente Curricular; b) apresentar um panorama nacional sobre a organização e implementação da Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura; c) confrontar o processo de organização e implementação da Prática como Componente Curricular desenvolvida em diferentes Instituições de Ensino com a legislação vigente; e d) sinalizar às Instituições de Ensino Superior alternativas para aperfeiçoar e/ou melhorar o processo de organização e implementação da Prática como Componente Curricular.

Este trabalho se justificou pela necessidade de criar-se mecanismos para implementação “efetiva” da política educacional vigente sobre a Prática como Componente Curricular, visando à adequação dos Cursos de Licenciatura, de forma que a formação pedagógica do futuro professor possa ser compartilhada não somente pelos professores que trabalham as disciplinas pedagógicas do curso, mas por todos os docentes que atuam no mesmo.

## **A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

No Brasil, os Cursos de Licenciatura foram criados nas antigas Faculdades de Filosofia, nos anos 30, como conseqüência da preocupação com a regulamentação do preparo de professores para a escola secundária. Segundo Pereira (2000, p.54) “elas surgiram, seguindo a fórmula 3 + 1”. O número “3” representava o espaço de três anos destinados ao desenvolvimento das disciplinas da área específica (como, por exemplo, Botânica, Zoologia, Geologia...) enquanto o número “1” representava o período de um ano destinado ao desenvolvimento das disciplinas de natureza pedagógica (Psicologia da Educação, Didática, Elementos da Administração Escolar...), representadas pelo Curso de Didática.

Apenas em 2001, o Parecer CNE 09/2001 traz para discussão uma proposta de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), que

consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura.

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado. Assim, foi necessária a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundissem com o Bacharelado ou com a antiga proposta de formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1”.

Mesmo passados muitos anos, ainda hoje encontramos Cursos de Licenciatura de inúmeras IES que apresentam resquícios do sistema 3+1, onde as disciplinas específicas ainda são privilegiadas em detrimento das disciplinas pedagógicas. Para auxiliar ainda, na superação da dicotomia entre a teoria e prática, o Parecer CNE 21/2001 determina que no currículo dos cursos de licenciatura a Prática de Ensino seja inserida. Esse mesmo parecer define que:

A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. (...) ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001)

Dessa forma, faz-se fundamental que seja destinado tanto tempo como espaço para trabalhar a prática de ensino desde o início do curso de licenciatura.

De acordo com a resolução CNE/CP1/2002 que inclui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura de graduação plena de formação de professores de educação básica em nível superior, a PCC deve ter uma carga horária de 400 horas vivenciadas ao longo do curso de licenciatura.

É interessante que a prática esteja inserida no interior das áreas ou disciplinas, para que o futuro professor use os conhecimentos que aprender e se aproprie de experiências em diferentes tempos e espaços curriculares.

A prática, na matriz curricular, não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso; deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor; no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002)

Há, portanto, uma distinção clara entre PCC e o Estágio Curricular, o que sinaliza a necessidade de darmos um enfoque especial na análise das organizações das disciplinas tidas como constituintes dessa prática, considerando a distribuição e carga horária, bem como, os objetivos, as atividades envolvidas e o modo como elas auxiliam efetivamente a articulação teórico-prática.

Através das atividades de PCC o futuro professor desenvolve a prática de observação e reflexão, contribuindo para a resolução de diversas situações-problemas.

Conforme Kulcsar (2005) apud Amaral, Justina e Ferraz (2007, p.5), na prática de ensino os alunos entram em contato com a prática social, desenvolvem condições para a percepção de problemas relacionados à atividade docente, buscando soluções para esses problemas, analisando-os de forma crítica, aplicando uma proposta baseada em um processo orientado.

É de suma importância a presença da PCC nas disciplinas de conteúdos específicos. Esses professores também precisam se “ver” como co-responsáveis pela formação pedagógica do licenciando, pois essa responsabilidade não deve ficar restrita aos professores que lecionam as disciplinas pedagógicas ou realizam orientação/supervisão de estágios curriculares. Dessa forma, todos os professores que atuam em um curso de licenciatura, precisam auxiliar os futuros professores a refletirem sobre como realizarem a transposição didática de seus

conteúdos específicos, tanto com alunos do ensino fundamental, quanto para os alunos do ensino médio.

Em relação às formas de desenvolvimento da PCC em cada disciplina, estas são variadas, podendo, por exemplo, ser uma atividade de análise do conteúdo da disciplina em livros didáticos; produção de textos e outros materiais paradidáticos; ou mesmo projetos temáticos envolvendo os alunos, a escola ou outros espaços não-formais da comunidade. Para Terrazzan et al. (2007),

as atividades relativas à PCC deverão se constituir em momentos de formação privilegiados para articular o conhecimento conceitual da “matéria de ensino” com os conteúdos a serem ensinados na Educação Básica, considerando condicionantes, particularidades e objetivos de cada unidade escolar.

## **METODOLOGIA**

Levando em consideração os objetivos da pesquisa apresentados no início do trabalho, classificamos a mesma como sendo de cunho qualitativo. Optamos pela abordagem qualitativa que, em nosso entendimento, é a mais adequada à natureza da pesquisa, principalmente por permitir adequações, desdobramentos, reorganizações que se façam necessários durante o decorrer do estudo.

A fonte de pesquisa foi constituída de trabalhos apresentados nos principais eventos científicos da área, a saber: a ANPED (Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino) e o ENPEC (Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências).

Convém ressaltar, que os encontros possuem periodicidade biennial, com exceção da ANPED que é anual. Dessa forma, foram investigados os anais do ENDIPE que ocorreram aos anos 2002, 2004, 2006, 2008 e 2010; do ENPEC realizados em 2007 e 2009, e das Reuniões anuais da ANPED ocorridas no período de 2003 a 2010. Os trabalhos foram extraídos dos anais dos eventos, disponibilizados tanto em CDs como em anais on-line.

Num primeiro momento realizamos uma triagem dos trabalhos que abordavam no título, no resumo ou nas palavras-chave a Prática como Componente Curricular ou Prática de Ensino.

Nas Reuniões Anuais da ANPED realizadas no período de 2003 a 2010 foram publicados 2799 trabalhos, sendo estes distribuídos em 23 Grupos de Trabalho (GT). No entanto foram analisados apenas os painéis e os pôsteres publicados nos GTs que poderiam ter relação com o foco do estudo, a saber: GT-4 (didática), GT-5 (Estado e Política Educacional), GT-8 (Formação de Professores), GT-11 (Políticas de Educação Superior) e GT-12 (Currículo). Nestes GTs em específicos, foram apresentados 759 trabalhos, dos quais apenas 6 foram selecionados para análise.

Durante as edições realizadas do ENDIPE no período de 2002 à 2010 foram apresentados 5564 trabalhos, dos quais 56 foram selecionados (33 painéis e 23 pôster). Convém ressaltar, que não foi possível analisar 2 trabalhos publicados em 2006 porque os arquivos digitais estavam corrompidos.

Quanto o ENPEC, analisamos somente os trabalhos apresentados nas edições de 2007 e 2009, pois não conseguimos os anais dos anos de 2003 e 2005. Dessa forma, nos dois anos avaliados foram apresentados 1348 trabalhos (632 no ano de 2007 e 716 em 2009). No ano de 2007 apenas 5 trabalhos foram selecionados e em 2009 apenas 1 trabalho.

Dos 9.711 trabalhos apresentados, 7.671 foram analisados e apenas 66 constituíram a nossa amostra de pesquisa. Esse número corresponde a 0,86% dos trabalhos publicados na área da educação.

Para a coleta de informações foi elaborado um roteiro de análise documental que continha 5 questões abertas. Essas questões buscavam saber como as IES organizam a PCC em seus cursos de licenciatura, em quais disciplinas a PCC é trabalhada e que tipo de relação estabelece com os Estágios Curriculares, como a PCC está distribuída na matriz curricular dos cursos e que atividades são desenvolvidas.

## APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

O primeiro resultado da pesquisa foi surpreendente, pois dos 7.671 trabalhos analisados, 66 foram selecionados para uma análise mais detalhada. Depois da leitura desses trabalhos, verificou-se que apenas 27 abordavam realmente sobre a Prática como Componente Curricular, no entanto, as questões problema da pesquisa só foram respondidas em 23 desses trabalhos. Os 39 trabalhos não selecionados falavam de um modo geral sobre: o Estágio Curricular, as mudanças nos projetos pedagógicos de curso, a prática pedagógica, entre outros.

Isso significa que nos últimos 8 anos, apenas 0,35% dos trabalhos apresentados nos três eventos científicos analisados (ANPED, ENDIPE e ENPEC) abordavam sobre a PCC. Dessa forma, podemos considerar que foi publicado um número muito reduzido de trabalhos sobre a temática. O quadro 3 apresenta um panorama de como esses trabalhos estão distribuídos em cada edição dos eventos científicos analisados.

**Quadro 3** – Distribuição de trabalhos apresentados sobre PCC em cada edição dos eventos analisados.

Ano/Evento	ANPED	ENDIPE	ENPEC	TOTAL
2003	1	-	Não analisado	1
2004	1	6	-	7
2005	2	-	Não analisado	2
2006	-	4	-	4
2007	-	-	3	3
2008	-	5	-	5
2009	-	-	1	1
2010	-	4		4
<b>TOTAL</b>	<b>4</b>	<b>19</b>	<b>4</b>	<b>27</b>

O quadro anterior nos mostra que dos 3 eventos analisados, o que mais teve trabalho publicado sobre a PCC foi o ENDIPE, com 19 trabalhos. O ENDIPE é um evento que congrega pesquisadores e profissionais da educação que trabalham tanto com a formação docente como com o ensino das disciplinas e do currículo. Segundo a própria equipe organizadora do evento, o mesmo pode ser considerado um dos maiores do Brasil, pois em sua última edição teve aproximadamente 4000 participantes.

Com relação ao segundo objetivo de pesquisa, que buscava apresentar um panorama nacional sobre a organização e implementação da Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura, verificamos que 20 das 21 IES mencionadas nos 23 trabalhos analisados, organizam a PCC na forma de disciplina e apenas 1 trabalha de forma integrada aos Estágios Curriculares.

Convém ressaltar, que os 23 trabalhos avaliados apresentam de um modo geral, a organização da PCC de 21 IES distintas, ou seja, algumas IES são citadas em mais de um trabalho, como é o caso da UFSM, que foi mencionada em 5 trabalhos; a UFPEL, citada em 2 trabalhos; a UEMA em 02 trabalhos e a UFU, também citada em 2 trabalhos. E ainda, alguns trabalhos analisados falavam sobre um curso de licenciatura específico, outros tinham como objeto de pesquisa dois ou mais cursos de licenciatura de uma mesma IES. Destacamos ainda que das 21 IES citadas nos trabalhos, 5 não tiveram seus nomes revelados.

Das 21 IES mencionadas, 6 são Universidades Federais, 9 são Universidades Estaduais, 5 são Privadas e 1 não teve essa informação apresentada. Essas IES encontram-se localizadas nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás, Pernambuco, Rio Grande do Norte e Maranhão. Em 2 trabalhos a localização das IES não foram mencionadas.

De um modo geral, quando as IES organizam a PCC em disciplinas, podemos encontrar 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 foram criadas disciplinas próprias para a PCC ser trabalhada, essa normalmente recebe o nome de Prática de Ensino. Em 1 trabalho, os pesquisadores mencionam que a PCC se encontra associada ao estágio, no entanto eles não apresentam maiores detalhes do processo de organização.

Das 21 IES citadas, 2 se encontram na primeira situação, onde a PCC é integrada com as disciplinas pedagógicas do curso. Isso pode ser observado nos trechos abaixo:

[...] E na Universidade “D” a prática, conforme exposto no projeto pedagógico, ocorre apenas nas disciplinas didático-pedagógicas. (AMARAL, JUSTINA e FERRAZ, 2007 p.7).

Os demais cursos desenvolvem como PCC apenas disciplinas de formação pedagógica. (DUTRA e TERRAZZAN, 2007, s/p).

Nesta última citação, os autores colocam “os demais cursos”, pois, em seu trabalho eles apresentaram resultados sobre a organização das disciplinas referentes à PCC em 6 IES. Neste caso, 4 das 6 IES apresentadas no trabalho desenvolvem como PCC apenas disciplinas de formação pedagógica.

Conforme a legislação vigente, essa forma de trabalhar as horas de PCC apenas nas disciplinas de formação pedagógica não é recomendada. Segundo a Resolução CNE/CP1/2002, a prática deve estar presente desde o início do curso, no interior de todas as áreas ou disciplinas e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

Conforme Shulman (1987) apud Dutra e Terrazzan (2007, s/p), os licenciados que durante o processo de formação tiver contato com a PCC apenas nas disciplinas de formação pedagógica, terão uma visão diferente sobre os espaços e atividades que serão vivenciadas na futura profissão, não irão desenvolver atividades que possibilitem a mobilização dos chamados “saberes pedagógicos do conteúdo”, relativos à sua disciplina de ensino.

Durante o processo de formação, o futuro professor deve se apropriar de conhecimentos, habilidades e valores necessários à profissão, tornando possível a construção de seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios de sua prática pedagógica. Deve entender o significado e a importância dos conhecimentos que irá construir com os alunos, saber justificar, quando necessário, o porquê de determinado conteúdo estar sendo trabalhado e a importância deste para a vida dos alunos, para a comunidade e para a sociedade em geral. Além disso, devem conhecer sobre o âmbito escolar, seu funcionamento e condições, para poder planejar e desenvolver sua prática com eficácia. Para isso, é necessária a participação de todos os

docentes, das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas, na formação profissional do futuro professor. Cada um, no interior de sua disciplina, contribuirá na preparação do futuro docente para atuação em sala de aula.

Duas das 21 IES se enquadram na segunda situação, ou seja, distribuem a carga horária da PCC nas disciplinas específicas do curso, como pode ser observado nos trechos dos trabalhos abaixo:

Na universidade 'A', a prática ocorre como componente curricular estando inserida em disciplinas das áreas específicas. (AMARAL, JUSTINA e FERRAZ, 2007, p.8)

Na licenciatura em Ciências Biológicas, todas essas disciplinas tratam de conteúdos relacionados ao campo conceitual da “matéria de ensino” e todas estão alocadas no Departamento de Biologia. (DUTRA, 2008, p.7).

Na citação acima, Dutra (2008, p.7) quando cita “todas essas disciplinas” está se referindo as disciplinas que possuem carga horária para PCC. Em seu trabalho, no anexo, a autora apresenta uma tabela, com a distribuição de disciplinas referentes à PCC ao longo do curso, onde é possível observar que no curso de Ciências Biológicas, as disciplinas que possuem carga horária para PCC são disciplinas de formação específica, como por exemplo, Sistemática de Algas e Fungos, Zoologia, Botânica, Ecologia e Genética.

Pode-se dizer que esta forma está em desacordo com a Resolução CNE/CP 1/2002, que diz:

[...] A prática, na matriz curricular, não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. [...] A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. [...] No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002).

A responsabilidade da formação do futuro professor não pode ficar apenas a cargo dos docentes das áreas específicas, deve ser um trabalho de todos, inclusive dos docentes das áreas pedagógicas.

No que concerne à Prática de Ensino, Marandino (2003, p.12) destaca que sua especificidade se dá exatamente na interseção entre os saberes pedagógicos e científicos.

Não é suficiente saber os conteúdos de Biologia, por exemplo, para ser professor de Biologia, é preciso que o professor, durante sua prática, relacione os saberes disciplinares, curriculares e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Dessa forma, essa distribuição das horas de PCC, apenas nas disciplinas específicas, não contribui de forma significativa para que isso aconteça.

Seis das 21 IES apresentam a carga horária da PCC tanto em disciplinas específicas quanto em disciplinas pedagógicas, se enquadrando dessa maneira, na terceira situação citada acima.

As horas de prática como componente curricular, foram alocadas entre as disciplinas específicas de química e as disciplinas pedagógicas, permitindo assim o compartilhamento da carga horária de 400h desse componente entre o DQ (departamento de origem do licenciado) e o DPE (departamento responsável pela oferta da maioria das disciplinas pedagógicas). (SILVA; RIVAS; MATOS, 2006, p.10).

A Prática de Ensino do Curso de Letras do Centro Universitário Franciscano não se reduz a um espaço isolado, pois se encontra inserida nas disciplinas de referência do curso, e está presente desde o primeiro semestre, permeando a formação do profissional em Letras. (PROCHNOW; MÉA, 2004, p.2056).

Essa distribuição das horas de PCC entre todas as disciplinas, específicas e pedagógicas, é válida, e também a forma mais aconselhável, pois conforme indica a Resolução CNE/CP

2/2002, todos os docentes devem ser responsáveis pela formação do futuro professor, a prática deve estar inserida no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas.

Segundo Silva, Rivas e Mattos (2006, p.10) essa distribuição das horas de PCC, tanto em disciplinas específicas quanto em disciplinas pedagógicas, tem o objetivo de oferecer a desejável articulação entre os conteúdos específicos e sua relevância na formação de professores, facilitando a compreensão do conteúdo específico a partir de uma perspectiva pedagógica.

Neste sentido, Gil Pérez e Carvalho (1995) apud Marandino (2003), acreditam que os professores de ciências devem saber e saber fazer: conhecer a matéria ensinada; conhecer e questionar o pensamento docente espontâneo; adquirir conhecimentos teóricos sobre aprendizagem e aprendizagem em ciências; desenvolver uma crítica fundamentada no ensino habitual; saber preparar atividades; saber dirigir a atividade dos alunos; saber avaliar; e utilizar a pesquisa e a inovação. Dessa forma, o professor deve ter um domínio tanto dos conteúdos pedagógicos quanto dos específicos, e deve saber relacionar os dois para alcançar os seus objetivos durante a prática. Não basta ter domínio dos conteúdos específicos sem ter didática, e nem ter didática sem o domínio dos conteúdos específicos, um complementa o outro.

Das IES citadas nos trabalhos, 12 possuem disciplinas próprias para trabalhar a carga horária da PCC, denominadas, em sua maioria de Prática de Ensino. Os extratos abaixo representam alguns desses trabalhos:

Em consonância com as atuais tendências da área, que evocam estas disciplinas como espaço de suma importância na formação profissional, as disciplinas Estágio Supervisionado e Prática de Ensino aparecem como mediadoras da relação teoria e prática. (CASTRO; AZEVEDO, 2010, p.10).

Dentre as modificações que essa nova matriz trazia, destacam-se as seguintes: [...]; e acréscimo das cargas horárias das disciplinas de Prática de Ensino em Biologia e em Ciências e do Estágio. (VIANA, 2010, p.34).

É possível perceber, que esta forma de aplicação da PCC apresenta uma discordância com o que consta na Resolução CNE/CP 1/2002, pois conforme mencionamos anteriormente, a prática deve estar presente em todas as disciplinas, específicas e pedagógicas, durante toda a formação do futuro professor, desde o início do curso. É de suma importância a participação dos professores de todas as disciplinas no processo de formação, e conforme aponta Dutra (2009, s/p):

Teoria e prática integram um todo único, não podendo existir prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. A relação teoria-prática estabelece relações de interdependência e reciprocidade, pois, se é na prática que a teoria tem sua fonte de desenvolvimento, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência. Desse modo, teoria isoladamente não gera transformações, porque ela somente se concretiza por meio da prática que a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora a própria prática.

A participação de todos os docentes no processo de formação do futuro professor possibilita uma formação integrada, contribuindo para que o mesmo possa começar a ensinar a partir de um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitem enfrentar os desafios iniciais da profissão.

Em um dos 21 trabalhos não é mencionado em quais disciplinas a prática como componente curricular é trabalhada, apenas diz que é em disciplina, mas não especifica.

Ao analisarmos os trabalhos, também buscamos conhecer quais atividades eram propostas pelas disciplinas relacionadas com a PCC. De um modo geral, percebemos que as atividades são variadas, dentre elas podemos citar: a) realização de pesquisas em Escolas de

Educação Básica; b) análise e elaboração de material didático; c) elaboração de atividades didáticas; d) prática pedagógica nas escolas; e) análise de recursos didáticos; f) elaboração de textos para educação básica; g) realização de seminários; h) projetos interdisciplinares; e i) discussões sobre a prática. Os extratos abaixo apresentam algumas dessas atividades:

Nas práticas pedagógicas como componente curricular (PCC) da universidade 'A' foram citadas: análise de recursos didáticos, tais como: livros, filmes, músicas, jogos; elaboração de textos para a educação básica, entre outros. (AMARAL; JUSTINA; FERRAZ, 2007, p.8).

As 12 disciplinas que têm parte da carga horária destinada à PCC, no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, trazem em suas ementas referências aos conteúdos conceituais dessas disciplinas, seguidas de uma frase padrão: "elaborar, adaptar e executar atividades que possam ser desenvolvidas no ensino fundamental e/ou médio". (TERRAZZAN et al., 2007, s/p).

Após as análises dos trabalhos, foi possível perceber que as atividades apresentadas, referentes à PCC, atendem a legislação vigente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chamou-nos atenção, durante o desenvolvimento da pesquisa, o baixo número de trabalhos publicados que discutem sobre a PCC nos últimos 8 anos.

Frente ao apresentado, e ao longo do estudo realizado, pode-se observar que ainda existem IES que não se ajustaram as normativas estabelecidas nas diretrizes curriculares, no que se refere a PCC. Percebeu-se que um número reduzido de IES articulam a PCC em todas as disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de licenciatura, inclusive com os Estágios Curriculares Supervisionados. Dessa forma, é preciso haver um maior investimento das IES para que essa articulação ocorra.

A formação pedagógica dos futuros professores não deve ficar restrita aos professores de didática, metodologia de ensino, psicologia da educação, ou nas mãos dos professores orientadores/supervisores de estágios, mas deve sim, ser trabalhada por todos os atores envolvidos com o processo formativo desse profissional. Os professores que trabalham as disciplinas específicas dos cursos de licenciatura, também precisam sentir-se como co-responsáveis pela formação pedagógica do futuro professor. Eles precisam auxiliar os acadêmicos a refletirem sobre o ensino de seus conteúdos, tanto para alunos do Ensino Fundamental como para os alunos do Ensino Médio.

Todos os professores devem compreender o que de fato é a PCC, qual a sua proposta e origem, para então, desenvolver atividades de prática, momentos para que ocorra a articulação do conhecimento conceitual da matéria de ensino com os conteúdos a serem ensinados, considerando particularidades e objetivos de cada unidade escolar.

É importante salientar que a PCC, juntamente com o Estágio Curricular Supervisionado, são componentes curriculares de extrema importância para a promoção de uma formação integrada, onde cotidiano e produção de conhecimento se reflitam na atuação profissional dos professores.

Sinalizamos a importância das IES de se organizarem, estudarem a legislação e implementarem a PCC de acordo com o recomendado. Para isso, sugerimos a criação de uma Comissão de PCC, que se encarregue de orientar os demais professores sobre a importância da PCC, sua origem e maneiras de articular a prática com as disciplinas, contribuindo assim, para uma melhoria do processo de formação inicial de professores.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AMARAL, Anelize Queiroz; JUSTINA, Lourdes Aparecida Della; FERRAZ, Daniela Frigo. O desenvolvimento da Prática de Ensino na formação inicial de professores de Ciências e Biologia. In: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 26 a 30 de Novembro. UFSC. Florianópolis/BRA, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEE, 1997.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/cp012002.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2011.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/cp012002.pdf>> Acesso em: 22 abr. 2011.

CASTRO, Tatiana Viana Machado; AZEVEDO, Semada Ribeiro Alves. A Prática e o Estágio na Formação de Professores em Pernambuco. In: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 20 a 23 de Abril. UFMG. Belo Horizonte/BRA, 2010.

DUTRA, Edna Falcão. Prática como Componente Curricular e Estágio Curricular em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. Que Relações? In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 27 a 30 de Abril. PUC-RS. Porto Alegre/BRA, 2008.

DUTRA, Edna Falcão. Relação entre Teoria e Prática em Configurações Curriculares de Cursos de Licenciatura. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 08 a 13 de Novembro. UFSC. Florianópolis/BRA, 2009.

DUTRA, Edna Falcão; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Reflexos das normativas legais sobre formação de professores em configurações curriculares de cursos de licenciatura em química. In: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 26 a 30 de Novembro. UFSC. Florianópolis/BRA, 2007.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo/BRA: Cortez, 2000.

LISOVSKI, Lisandra Almeida. **Organização e desenvolvimento do estágio curricular na formação de professores de biologia**. Santa Maria: UFSM, 2006. 288p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2006.

LISOVSKI, Lisandra Almeida; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. A organização e desenvolvimento do estágio curricular em cursos de licenciatura. In: Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 09 a 13 de novembro de 2009. UFSC. Florianópolis/BRA, 2009.

MARANDINO, Martha. A Prática de Ensino nas Licenciaturas e a Pesquisa em Ensino de Ciências: Questões Atuais. Cad. Bras. Ens. Física: v.20, n.2, p. 168-193, agosto. 2003.

MENEZES, Luís Carlos de. **Formar professores: tarefa da Universidade. Universidade, escola e formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MORIN, Edgar. A construção da sociedade democrática e o papel da educação e do conhecimento para a formação do imaginário futuro. In: GROSSI, E. P.; BORDIN, J. (Orgs). **Construtivismo Pós-Piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993. p.11-25.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte/BRA: Autêntica, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo/BRA: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PROCHNOW, Ana Lucia Chelotti; MÉA, Célia Helena de Pelegrini Della. Práticas Pedagógicas: Uma Proposta de Aplicação. In: Anais do XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 29 de Agosto a 01 de Setembro. PUC-PR. Curitiba/BRA, 2004.

RIOS, Maria de Fátima Serra; SILVA, Iva Souza. Prática como Componente Curricular no PQD/UEMA: Proposta para Atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. In: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFPE. Recife/BRA, 2006.

SILVA, Glaucia Maria; RIVAS, Noeli Prestes Padilha; MATOS, Maurício do Santos. Projeto Pedagógico do Novo Curso de Licenciatura em Química: Desafios e Perspectivas. In: Anais do XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. UFPE. Recife/BRA, 2006.

TERRAZZAN, Eduardo Adolfo; DUTRA, Edna Falcão; WINCH, Paula Gaia; SILVA, Andréia Aurélio. Configurações Curriculares em Cursos de Licenciatura e Formação Identitária de Professores. In: Anais do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 26 a 30 de Novembro. UFSC. Florianópolis/BRA, 2007.

VIANA, Gabriel Menezes. A Construção Social do Currículo na Reforma do Curso de Ciências Biológicas da UNIFAL-MG. In: Anais do XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 20 a 23 de Abril. UFMG. Belo Horizonte/BRA, 2010.

VIANA, Odaléa Aparecida. O Projeto Integrado de Prática Educativa do Curso de Licenciatura em Matemática da FACIP/UFU: Avanços e Possibilidades. In: Anais do XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 27 a 30 de Abril. PUC-RS. Porto Alegre/BRA, 2008.