

Prática como Componente Curricular em debate: a formação de professores de Ciências e Biologia em Universidades do Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil

Apresentação sessão coordenada

No ano de 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para formação de professores da educação básica, vigentes até 2015. O Parecer CNE/CP nº 9 de 2001 embasa a implementação das DCNs e afirma que um dos seus maiores objetivos é a superação do modelo da racionalidade técnica, vigente nas licenciaturas desde a sua criação. Para tal, a legislação determinou uma ampliação da carga horária da prática docente. A alteração gerou mudanças na concepção desta prática que deveria ir além do estágio supervisionado, constituindo-se em uma prática intrínseca e constituinte de todo o currículo de formação, ou seja, “*uma prática mais como componente curricular*” (BRASIL, 2001, p.23). Neste contexto, a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002) que institui a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas, afirma em seu artigo 1º que:

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garante, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas horas) para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (p. 1)

De acordo com esta legislação, a Prática como Componente Curricular (PCC) deve ocorrer do início ao fim do curso, objetivando aproximar o licenciando da reflexão sobre a prática docente desde o início da graduação. A legislação tem como objetivo, entre outros aspectos, fazer com que os cursos não deixem a integração entre saberes, teóricos e práticos das disciplinas, somente a cargo dos estágios supervisionados. As instituições possuem flexibilidade quanto às formas de implementação da carga horária da PCC, desde que cumpram os objetivos previstos pelas DCNs.

A partir das DCNs, os cursos de licenciatura passaram por reformas devido às demandas da nova política curricular nacional. A legislação possuiu impacto direto no currículo de formação de professores na área de Ensino de Ciências e Biologia. Este impacto altera carga horária, objetivos e conteúdos das diversas disciplinas. Entretanto, acredita-se que as reformas constituíram-se mais como uma adequação curricular do que como uma reestruturação curricular (DE SOUZA NETO; PINTO DA SILVA, 2014). Para esses autores, há dificuldades de entendimento em relação ao que é a PCC e é comum encontrar essa atividade

pulverizada em disciplinas dos cursos de graduação, com a “missão” de melhorar a relação teoria e prática da própria disciplina.

Foi aprovado em junho de 2015, uma nova proposta de diretrizes para formação de professores da educação básica que, entre outros aspectos, revogam as DCNs instituídas em 2002, mas mantém as 400 horas de PCC. Dessa forma, consideramos de grande importância debatermos sobre as implicações das DCNs no currículo e na formação de professores de Ciências e Biologia, principalmente no que tange a PCC. Acreditamos que essa reflexão poderá auxiliar novas reformas curriculares, bem como contribuir para uma análise das diretrizes de formação de professores vigentes e sua implementação.

A partir desse contexto, propusemos uma sessão coordenada composta por quatro artigos, que pretendem discutir sobre a implementação e o desenvolvimento da PCC em Universidades da região Sul, Sudeste e Nordeste do Brasil. O primeiro trabalho possui como objetivo identificar e analisar a estrutura curricular, com ênfase nos tipos de disciplinas e práticas pedagógicas, em três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade do Sul do Brasil. O segundo artigo pretende compreender o papel da PCC na visão de graduandos em Ciências Biológicas de uma Instituição de Ensino Superior (IES) da região Sul. O terceiro trabalho objetiva caracterizar e analisar a configuração curricular da PCC em dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de uma universidade do Sudeste. Por fim, o quarto texto investiga a configuração curricular da PCC no projeto pedagógico do curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma IES do Nordeste do país.

Nome do debatedor registrado no evento: Adriana Mohr

Referências

BRASIL. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

DE SOUZA NETO, S.; PINTO DA SILVA, V. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Diálogo Educacional**, v.14, n.43, p. 889-909, 2014.

A formação pedagógica nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina

The teacher education in the curriculum of undergraduate courses in Biological Sciences at Federal University of Santa Catarina

Beatriz Pereira¹; Tiago Venturi; Adriana Mohr

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Universidade Federal de Santa Catarina

¹biah.pereira@hotmail.com

Resumo

A investigação objetivou identificar e analisar a formação pedagógica (com ênfase nas atividades de Prática como Componente Curricular) prescrita nos currículos de três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Os dados foram coletados através do exame de documentos (projetos pedagógicos e programas de ensino dos cursos) e analisados quanto a características gerais do curso (forma de ingresso, ano de implantação do currículo vigente, número de semestres para integralização e carga horária dos componentes curriculares) e percurso curricular (foco e características de atividades de prática como componente curricular e estágio supervisionado). Os resultados mostram que os currículos ainda possuem algumas características ligadas ao modelo da racionalidade técnica, no entanto, verificam-se avanços formativos nos três cursos analisados.

Palavras chave: formação de professores, currículo, Prática como Componente Curricular, licenciatura, Ciências Biológicas

Abstract

The research aimed to identify and analyze the teacher education (with an emphasis on the Practice as Curriculum Component) prescribed in the curriculum of three bachelor degree in Biological Sciences at Federal University of Santa Catarina. Data were collected through the analysis of documents (educational projects and teaching programs) and analyzed as to the general characteristics of the courses (manner of admission, year of implementation of the current curriculum, number of semesters demanded, and time load of the curriculum components) and curricular path (focus and practice activities characteristics as a curricular component and supervised activities). The results show that curricula still retain some characteristics of the technical rationality model, however we recognize that there are advances in the three training courses under analysis.

Key words: teacher education, curriculum, Practices as curriculum component, Biological Sciences Teaching Courses.

Apresentação

No Brasil, os cursos de licenciatura foram criados na década de 1930. De acordo com Gatti (2010), isto se deu a partir dos cursos de bacharelado, acrescentando-se disciplinas de natureza pedagógica, que duravam cerca de um ano, às disciplinas de conteúdo relacionado à área de conhecimento do curso, com três anos de duração, modelo este conhecido como “3+1”.

Segundo Diniz-Pereira (1999), este modelo caracteriza-se como “racionalidade técnica”, uma vez que a prática docente é compreendida como aplicação de técnicas e conhecimentos adquiridos na formação. Esta visão de formação docente acarretou uma dissociação entre teoria e prática e reforçou a crença de que para ser um bom professor, basta o domínio da área do conhecimento em que ele irá atuar.

Apesar das críticas ao modelo da racionalidade técnica, este formato foi hegemônico nos currículos de formação de professores até pouco tempo e sua superação ainda enfrenta enormes desafios.

A década de 1990 e o início do século XXI foram marcados por reformas no currículo de formação de professores no Brasil (BRASIL, 2002 a e b) que criticavam a racionalidade técnica e estruturavam-se a partir do modelo da racionalidade prática. Neste modelo, espera-se que o professor tome decisões em sua ação pedagógica,

“(…) a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p.113).

Andrade *et al.* (2004) investigaram pareceres e resoluções sobre a formação de professores do início dos anos 2000 e evidenciaram ali elementos inspirados no modelo de racionalidade prática. Destacaram a adoção de uma concepção mais ampliada de prática, na qual esta não é reduzida a um espaço isolado ou restrito ao estágio, mas sim desenvolvida com ênfase em experimentos de observação e reflexão de forma contextualizada, e presente durante toda a formação do futuro professor, do início ao fim do curso. Além disto, na nova legislação de formação de professores, a dimensão prática deve ocupar um espaço muito maior do que nos antigos currículos.

Atualmente a legislação para a formação dos professores está novamente em processo de modificação. Assim, julgamos pertinente examinar como os cursos organizaram seus currículos a partir das determinações legais dos anos 2000 e se de fato a mudança de racionalidade nos currículos efetivou-se. Desta forma a investigação objetivou identificar e analisar a estrutura curricular, com ênfase nos tipos de disciplinas e práticas pedagógicas em três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Por prática pedagógica entendemos atividades de Prática como Componente Curricular (PCC) e de Estágio Supervisionado (ES). Nomeamos **disciplinas biológicas** aquelas que abordam prioritariamente conteúdos relacionados às Ciências Biológicas e **disciplinas pedagógicas** as que ocupam-se principalmente com aspectos da formação pedagógica. Nos currículos em análise, consideramos que, via de regra, não há disciplinas exclusiva e absolutamente biológicas, especialmente quando consideramos que a maioria destas possui carga horária de PCC.

Métodos utilizados

A investigação abrangeu três cursos de licenciatura da UFSC: presencial diurno (LD), presencial noturno (LN) e na modalidade de educação à distância (LEaD). As informações sobre os currículos foram coletadas através de análise documental de dois tipos de fontes: projetos pedagógicos (PP) e programas de disciplinas (PD) de cada um dos três cursos em tela. Após a leitura exploratória destes documentos foram definidos dois critérios com respectivos itens a partir dos quais se realizou a análise:

1) **Características gerais do curso:** analisou-se (a) se o ingresso no curso dá-se por **vestibular** próprio ou se este é realizado comum com o curso de bacharelado, (b) **ano de implantação** do currículo, (c) **número mínimo de semestres** para integralização do curso e (d) carga horária dos **componentes** do currículo: disciplinas, PCC, atividades de extensão (AE) e atividades científico-culturais (ACC).

2) **Percurso curricular:** analisou-se (a) o **foco** das disciplinas: se biológico ou pedagógico conforme definido anteriormente e (b) **características e desenvolvimento** de atividades de práticas, especialmente a PCC e o ES.

A investigação ocupou-se do currículo prescrito e aquele apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000). Os demais níveis curriculares propostos por este autor são importantes, porém não são objeto do presente texto.

Configuração e análise do percurso curricular

Apresentamos resultados e discussões a partir dos critérios de análise e seus respectivos itens para cada um dos três cursos analisados.

Características gerais dos cursos

A LD foi criada em 1978 e o currículo analisado foi implantado em 2006 com duas habilitações (Licenciatura e Bacharelado). Com a promulgação da lei 12.089 (BRASIL, 2009), as habilitações tornaram-se cursos distintos, com ingresso em vestibular comum e opção formal por um deles no 5º semestre. Dez é o número mínimo de semestres para a integralização do curso.

O curso LEaD tem origem em edital do MEC/UAB em 2005 e teve seu currículo implantado em 2008. Atualmente, o curso é desenvolvido em dois pólos no estado no qual se localiza a universidade sede. A LEaD possui vestibular próprio e o mínimo de nove semestres para a integralização do curso.

O projeto do curso LN foi elaborado nos anos de 2008 e 2009, entrando em vigor em 2010, no âmbito do Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais Brasileiras. A LN possui vestibular próprio e o mínimo de dez semestres para a integralização do curso.

Cada curso de CB da UFSC possui diversos componentes curriculares. A tabela 1 resume esta estrutura, incluindo o curso de Bacharelado em Ciências Biológicas diurno (BD), uma vez que ele foi criado juntamente e interligado à licenciatura em 2006 e ainda apresenta aspectos e características que o mantêm ligado a esta.

Atividades curriculares	CURSOS			
	BD	LD	LEaD	LN
Disciplinas obrigatórias	3.690 (71,65%)	4.944 (75,25%)	3.007,2 (80,19%)	3.510 (75,23%)
Disciplinas optativas	300 (5,82%)	270 (4,11%)	-*	108 (2,31%)
PCC	441,6 (8,57%)	547,2 (8,34%)	502,8 (13,41)	472 (10,12%)
AE	478,8 (9,3%)	568,08 (8,65%)	-*	336 (7,20%)
ACC	240 (4,66%)	240 (3,65%)	240 (6,4)	240 (5,14%)
Total de carga horária	5.150,4	6.569,28	3.750	4.666

Tabela 1: Distribuição da carga horária nas diversas atividades dos cursos de Ciências Biológicas da UFSC em horas /aula (equivalente a 50 minutos) e respectivo percentual relativo ao total. *De acordo com a coordenação do curso não são oferecidas disciplinas optativas na LEaD.

Percurso curricular dos licenciandos em Ciências Biológicas: disciplinas e práticas pedagógicas

De forma geral, na tabela 1 observa-se que todos os cursos possuem mais de 70% da carga horária total destinada às disciplinas obrigatórias. AE e ACC constituem juntas, em média, aproximadamente 13% dos cursos LD e LN. Na LEaD não há indicações de AE e as ACC são responsáveis por 6,4% da carga horária do curso.

A tabela 2 especifica as disciplinas pedagógicas em cada curso, seu semestre no currículo (A), sua carga horária em horas/aula (B) e a carga horária de PCC nestas disciplinas (C).

CURSO	LD			LEaD			LN		
	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)	(A)	(B)	(C)
Disciplina									
Teorias da Educação	5°	72	0	-	-	-	1°	72	0
Psicologia da Educação	5°	72	14,4	-	-	-	6°	72	12
Organização escolar	-	-	-	2°	45	0	7°	72	0
Psicologia Educacional	-	-	-	3°	60	12	-	-	-
Didática	6°	72	14,4	4°	60	24	4°	72	12
Organização Escolar I	7°	72	0	-	-	-	-	-	-
Organização Escolar II	8°	72	21,6	-	-	-	-	-	-
Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia	8°	108	64,8	6°	75	36	7°	72	36
Educação de Jovens e Adultos	-	-	-	-	-	-	8°	72	12
Estágio Supervisionado I	9°	234	0	7°	200	0	9°	252	0
Estágio Supervisionado II	10°	252	0	8°	200	0	10°	252	0
TOTAL		954	115		640	72		936	72
Porcentagem na carga total do curso (%)		14,5	1,7		17,6	1,9		20	1,5

Tabela 2. Disciplinas pedagógicas dos cursos de CB da UFSC: semestre (A), horas/aula total da disciplina (B) e carga horária PCC (C).

Quanto às disciplinas pedagógicas, LD apresenta o mais baixo percentual de presença no curso (20% da carga horária das disciplinas obrigatórias), seguido pela LEaD (22%) e pela LN (26%).

Este panorama é preocupante, pois se trata de cursos de formação de professores. Mesmo se somarmos a estes números, a carga horária total de PCC nos cursos (respectivamente 8,5, 13,6 e 10%) consideramos que as horas totais destinadas à abordagem de conteúdos e enfoques voltados a formação pedagógica não correspondem à necessidade da complexa atividade profissional docente.

A distribuição temporal das disciplinas pedagógicas nos três currículos assemelha-se nos cursos LD e LN, iniciando-se apenas a partir da metade do curso (LN apresenta uma exceção de disciplina pedagógica presente no primeiro semestre). LEaD tem uma distribuição mais uniforme, com disciplinas pedagógicas presentes ao longo de todo o curso, desde seu início. Com relação à LD esta situação explica-se uma vez que os alunos ingressam no único vestibular para cursos diurnos e escolhem seguir LD ou BD a partir do 5º semestre. Em LN, com ingresso específico para licenciatura tal distribuição de disciplinas mostra-se mais curiosa. Assim, nos cursos LD e LN a formação pedagógica do licenciando desde o início do curso, tal como determina a legislação fica a cargo das atividades de PCC desenvolvidas em inúmeras disciplinas, como veremos na sequência.

De forma geral, a atividade de PCC é desenvolvida nos três cursos de maneira semelhante: ela é parte da carga horária de disciplinas pedagógicas e biológicas, ao longo de todo o curso, do primeiro ao último semestre. Magalhães-Júnior e Pietrocola (2010) defendem a presença de PCC em disciplinas pedagógicas uma vez que elas “*representam uma ‘ciência da aprendizagem’ que deve ser testada e comparada na prática*” (p. 48).

Quanto aos objetivos e natureza da PCC, o PP dos cursos LD e BD afirmam que:

“A Prática Pedagógica como Componente Curricular em cada uma das disciplinas que a abrigará, será uma reflexão sobre o conteúdo biológico que está sendo aprendido pelo graduando e que será ensinado por este quando de sua atuação profissional como professor. A PPCC deve, pois, articular o conhecimento biológico ensinado na universidade com condicionantes, particularidades e objetivos deste conhecimento na educação básica formal e em outros espaços não escolar de educação.” (UFSC, 2005, p. 26)

O PP da LN (UFSC, 2008) reafirma esta orientação em seu currículo.

Para a LEaD, PCC é um dos princípios metodológicos do curso, faz a “*integração horizontal e vertical*” (p.11) do mesmo e pode ser considerada uma “[...] *nova concepção de Prática de Ensino, para a discussão e criação de formas de ensinar-aprender os conhecimentos das disciplinas no Ensino Médio e em outros níveis de escolaridade, bem como em espaços de educação não formal*” (UFSC, 2007, p.11). Neste trecho notamos que, ao menos em tese, existe a intencionalidade de discutir questões relacionadas aos princípios metodológicos e conhecimentos necessários ao exercício da profissão dos futuros professores, através da PCC. No entanto, nos documentos analisados, não se encontrou detalhamento operacional para esta orientação ou a forma como tal carga horária está presente em cada disciplina. No caso da LD, notamos que a intenção formativa docente da PCC dá-se pelo viés de questionamento do conhecimento biológico veiculado em cada disciplina. Os programas de disciplinas dos cursos diurnos que possuem carga horária de PCC mostram um item específico detalhando a presença e forma de desenvolvimento de tal atividade.

Com relação à carga horária total da PCC, ela representa aproximadamente 14% da carga horária total da LEaD, 10% da LN e 8,5% da LD. Este último índice também está presente no curso de bacharelado diurno e explica-se em função da formação do “*biólogo educador*” onde este “*qualquer que seja a sua especialidade, deve ser fundamentalmente um educador, habilitado a desenvolver o pensamento biológico, a difundir seus conhecimentos e a debater suas idéias, tanto com a comunidade científica, quanto com a sociedade em geral.*” (UFSC, 2005, p.17).

Verificamos anteriormente que é a partir do 5º semestre que os graduandos do curso LD começam a cursar disciplinas pedagógicas, quando optam então por este curso. Consideramos que este modelo de formação pode dificultar a escolha do estudante pela licenciatura, já que

ele está em contato, desde o início do curso, quase que exclusivamente com disciplinas biológicas. Compreendemos que a atividade de PCC pode aproximar o aluno da licenciatura, porém ela constitui uma carga horária pequena quando comparada à carga horária das disciplinas biológicas com as quais os alunos têm maior contato.

A LN difere-se dos demais cursos em relação a PCC, pois do 1º ao 7º semestre existem disciplinas denominadas “*Projeto PPCC integrado*” com carga horária destinada de forma integral à PCC. Estas sete disciplinas possuem programas de ensino idênticos e indicam na sua ementa que a disciplina deve “*desenvolver atividades, materiais ou meios para a aplicação das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCC) de forma que o aluno desenvolva as habilidades necessárias às boas práticas de ensino*” (UFSC, 2008). Embora haja menção de que nesta disciplina o professor deve integrar os conteúdos do e entre semestres, os documentos não indicam como isto correria. Outro aspecto digno de nota é o contraditório uso do termo ‘*aplicação*’ utilizado nestes programas. Ele traz a ideia do desenvolvimento de técnicas para a posterior aplicação. Tal concepção está ligada à racionalidade técnica, modelo que o currículo de formação de professores e a atual legislação objetivam superar: a PCC surge para justamente romper com esta ideia, reconhecendo o contexto da prática como um local de produção de conhecimento e não somente como um local de aplicação de técnicas.

Santos e Lisovski (2011) destacam a importância da PCC ser desenvolvida tanto em disciplinas biológicas, quanto em disciplinas pedagógicas, para que todos os docentes sintam-se responsáveis pela formação dos futuros professores. Santos e Compiani (2008) consideram que o formato da PCC em disciplinas exclusivas é promissor por ser interdisciplinar, mas esbarra na existência de professor para tal disciplina. Os autores afirmam que tal formato deve ser assumido institucionalmente pelo curso e não apenas por um professor disposto a ministrar tal formato de disciplina.

Concordamos igualmente com Silva e Duso (2011) quando alertam para a possibilidade de dificuldades no modelo amplamente adotado pelos cursos em tela (PCC no interior de disciplinas biológicas), uma vez que pode haver preparo insuficiente destes professores (especialistas em conteúdos biológicos) para abordar e refletir sobre aspectos relacionados ao ensino. Esta situação é delicada uma vez que, como exposto anteriormente, durante toda a primeira metade do curso (quase) não existem disciplinas pedagógicas. Desta forma pode faltar aos graduandos orientações e/ou embasamento teórico referente a aspectos educativos e escolares no desenvolvimento da PCC, bem como dificuldade de articulação entre as disciplinas biológicas e pedagógicas desde o início do curso.

Apesar destes riscos, consideramos duplamente importante o efetivo desenvolvimento da PCC nas disciplinas biológicas dos cursos analisados, especialmente LD e LN: além da formação propriamente dita, as reflexões desta atividade são responsáveis por aproximar o graduando da sua futura atividade como docente, tendo em vista que seu contato com disciplinas pedagógicas ocorre apenas a partir da segunda metade do curso.

Por fim, verificamos que os Estágios Supervisionados são desenvolvidos de forma semelhantes nos três cursos. Eles localizam-se nos dois últimos semestres dos cursos LD e LN, e no 7º e 8º semestre no curso LEaD. O primeiro estágio é direcionado ao ensino de Ciências e o segundo ao ensino de Biologia. De acordo com a legislação vigente, o estágio supervisionado deve iniciar a partir da metade do curso, com o mínimo de 400 horas (BRASIL, 2002a e b). Nos cursos analisados a localização tardia dos estágios pode ser creditada à concentração das disciplinas pedagógicas que lhes servem de pré-requisitos apenas na segunda metade do curso.

Considerações finais

Os resultados obtidos e as análises realizadas nos currículos permitem inferir a existência de dificuldades para uma formação docente que pense a prática docente como local de construção de conhecimento, de reflexão e de criação, mais próximos do modelo da racionalidade prática. Como as disciplinas biológicas são priorizadas no início dos cursos e as pedagógicas iniciam, em sua maioria, apenas da metade em diante em LD e LN, torna-se um desafio, no começo destes cursos, articular disciplinas biológicas e pedagógicas no desenvolvimento da PCC, por exemplo. Na ausência das disciplinas pedagógicas, acreditamos que os professores precisem estar bem preparados e conscientes do objetivo da PCC, para que ela não se torne exclusivamente um espaço de aplicação e simplificação dos conteúdos biológicos, com ideais próximos do modelo da racionalidade técnica. Concordamos com Silvério (2014), que afirma que o curso LD precisa evidenciar melhor a articulação entre as disciplinas pedagógicas e biológicas e a concepção de prática e de estágio supervisionado que adota em seus princípios formativos. Além disto, este autor sugere que a comunidade acadêmica do curso reflita sobre o quanto a perspectiva de ensino da licenciatura têm se aproximado de um modelo acadêmico e técnico.

Consideramos que a reforma do currículo do curso LD e a criação dos cursos de LN e LEaD representaram avanços claros e importantes com relação ao anteriormente existente, especialmente no que diz respeito às atividades de PCC e a valorização da licenciatura. Contudo, os currículos ainda apresentam características do modelo de racionalidade técnica, como a quantidade desproporcional de disciplinas biológicas e aquelas atividades/disciplinas destinadas à formação docente, bem como a localização temporal destas disciplinas/atividades.

Considerando a importância pedagógica da PCC nestes currículos recomenda-se especial atenção à formação continuada dos professores universitários neste tópico. Esta deve ser um compromisso institucional que forneça subsídios ao professor quanto aos objetivos da PCC e seu contexto de criação, para que eles reflitam sobre as maneiras de desenvolvimento dessa prática em suas disciplinas.

Os aspectos tratados na presente investigação referem-se ao currículo prescrito/apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2000). Ele é importante como ponto de partida, mas novas análises sobre o currículo efetivamente realizado são necessárias. Assim, sugere-se a realização de trabalhos complementares que busquem identificar como se efetivam estes currículos na sala de aula, no trabalho dos professores e no dia-a-dia dos graduandos.

Considerando que novas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores estão em debate, é importante analisar e avaliar as mudanças ocorridas na última década para que os aperfeiçoamentos havidos não se percam e para agir nos pontos ainda problemáticos.

Agradecimentos

À Iasmine Pedroso e Karem Susan Hansen pela parceria e colaboração com a pesquisa.

Referências

- ANDRADE, E. P.; FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E.. A dimensão da prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Re-vista**, v. 12, n. 1, p. 7-21, 2004.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 09 de 08 de maio de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação

básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2013.

BRASIL, Lei nº 12.089 de 11 de novembro de 2009, publicada em 12/11/2009. Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12089.htm>. Acesso em 27/6/2014

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, 1999.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: Características e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

MAGALHÃES-JUNIOR, C.A.O; PIETROCOLA, M. Análise de Propostas Para a Formação de Professores de Ciências do Ensino Fundamental . **Alexandria**, v.3, n.2, p. 31-58, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre. ArtMed, 2000.

SANTOS, W. T. P; COMPIANI, M. Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura em geografia: os desafios da operacionalização diante das reformulações curriculares. **Guairaca (UNICENTRO)**, v. 24, p. 105-129, 2008.

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

SILVA, T. G. R.; DUSO, L. Prática pedagógica como componente curricular: uma avaliação dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 5., 2011, Londrina, PR. **Anais**. CD-ROM.

SILVÉRIO, L. E. R. **As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Relatório Final de Atividades da Comissão da Reforma Curricular**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Projeto do Curso de Ciências Biológicas na modalidade à distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Projeto para a implementação do Curso de Ciências Biológicas do curso Noturno**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Curso de Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico Noturno**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A VISÃO DE GRADUANDOS DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS (DIURNO) DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA.

The Pedagogical Practice as a Curricular Component in teacher's formation: the students perception of Biological Science Course of the Universidade Federal de Santa Catarina.

Elisa Margarita Orlandi

Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica
Universidade Federal de Santa Catarina
orlandi.elisa@gmail.com

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise de como se dá um dos aspectos da formação de professores do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (diurno) da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir da reformulação da legislação para a educação no Brasil surgiram diversos documentos sobre a formação de professores que tinham como objetivo promover a mudança de paradigma nos cursos de licenciatura. A análise dos dispositivos legais permitiu perceber que estes tinham por objetivo a superação da racionalidade técnica e a valorização da racionalidade prática. A Prática como Componente Curricular (PCC) surge como elemento obrigatório dos cursos de licenciatura e um espaço de reflexão sobre a atividade docente, sobre o ser professor. Este trabalho tem como objetivo analisar como e se a PPCC contribui ou não para a formação de professores.

Palavras chave: formação de professores, saberes docentes, Prática Pedagógica como Componente Curricular, Curso de Ciências Biológicas, licenciatura.

Abstract

This research presents an analysis of how one of the aspects of the Science teacher's formation happens in the Universidade Federal de Santa Catarina. After the reform of the laws that coordinates Brazilian's education system, new official documents were written to promote a change of paradigm in the teacher formation courses. The analysis of those documents shows that they aim to overcome the technical rationality and prioritize the practical rationality. It happened during a time when the researches and theories of the area started to value the teachers as protagonist of its own professional practice. The Practice as a Curricular Component (PCC) was created as a mandatory element of teacher formation courses and is intended as a moment of review and consideration of the teacher role, about

being a teacher. This research goal is to evaluate whether the PCC contributes or not to teacher formation.

Key words: teacher's formation; teacher's knowledge, Practice as Curricular Component, Biological Science Graduation

Entre os anos 2006 e 2011 integrei o corpo discente do curso de graduação de licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. Durante o período de graduação participei de atividades mais relacionadas à área da licenciatura, terminei por desenvolver o Trabalho de Conclusão de Curso investigando livros didáticos. O contexto das vivências que tive durante o curso de graduação em Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas, e o interesse em conhecer mais sobre a temática da formação de professores em conjunto com reflexões e leituras resultaram nas seguintes perguntas de pesquisa: qual percepção das Práticas Pedagógicas como Componente Curricular (PPCCs) têm os graduandos do curso de Licenciatura de Ciências Biológicas da UFSC? E que papel os graduandos atribuem à PPCC na sua formação como futuro professor?

À partir das perguntas de pesquisa foi determinado o seguinte objetivo geral a ser cumprido durante o desenvolvimento da pesquisa: analisar a proposição da PPCC no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina e a percepção que dela tem os alunos. Assim com este trabalho pretende-se compreender o papel da PPCC segundo alunos de um grupo de graduandos do curso em questão.

O conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), que surge para atender a demanda das relações entre teoria e prática, foi introduzido pelo Parecer CNE/CP 9/2001 (Brasil, 2001). Segundo este parecer, a PCC deve ser reconhecida como uma dimensão do conhecimento, deve ocorrer em momentos em que são feitas reflexões sobre a atividade docente bem como nos estágios que possibilitam o exercício profissional. A PCC, conforme o parecer, deve ser planejada no momento da construção do projeto pedagógico, sendo que deve estar presente durante todo o processo de formação acadêmica do futuro professor. As atividades de PCC deverão ser momentos voltados para promover a articulação do conhecimento do conteúdo específico com os conteúdos a serem abordados na Educação Básica (Terrazzan et al., 2008).

Para realização desta pesquisa fez-se necessária a leitura dos dispositivos legais do Ministério da Educação que abordam a formação de professores e dos cursos de Ciências Biológicas, bem como os documentos específicos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como o currículo e o relatório elaborado pela comissão responsável pela reestruturação curricular. Com base nestas leituras realizadas e na revisão bibliográfica feita compreendeu-se o objetivo e o contexto de surgimento da PPCC¹ e procedeu-se com as coletas de dados com os graduandos. Os dados foram coletados com a realização de um grupo focal e de entrevistas semiestruturadas com alguns participantes da primeira etapa. Fez-se a transcrição da áudio-gravação do grupo focal e das entrevistas aprofundadas. Os dados foram analisados e categorizados.

A UFSC apresenta três cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Estes cursos apresentam perfis diferentes, mas tem como objetivo capacitar profissionais para que

¹ Os currículos dos cursos de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina optaram por se referir a PCC como PPCC para evitar que este aspecto da formação de professores fosse compreendido como aula prática e não prática pedagógica.

desenvolvam a prática docente na área de Ciências e Biologia. Há o curso no período presencial do período noturno, que forma exclusivamente licenciados, assim como o curso que segue currículo voltado para a modalidade “Educação à distância (EAD)”. Esta universidade apresenta dois cursos de Ciências Biológicas no período diurno, o de bacharelado e o de licenciatura. O curso de licenciatura presencial do período diurno apresenta carga horária total de 4806 horas/aula (H/A) incluindo as disciplinas, 473 H/A de atividades de extensão, 200 H/A de atividades científicas e culturais e também 456 horas/relógio de Práticas pedagógicas como componente curricular (PPCC).

O currículo do curso diurno passou por uma série de reformas curriculares. Foi implementado na UFSC em 1978 e a última reforma curricular realizada culminou nos currículos implementados em 2006 para o bacharelado e a licenciatura em Ciências Biológicas. Esta última reforma curricular teve início em junho de 2004, quando foi criada a Comissão de Reforma Curricular (CRC) (Universidade Federal de Santa Catarina, 2005). As alterações curriculares elaboradas pela CRC levaram em consideração os novos dispositivos legais acerca da formação de bacharéis e licenciados, as condições oferecidas pela UFSC e as discussões realizadas em fóruns durante o processo de reestruturação curricular (UFSC, 2005). O processo de reestruturação resultou nas seguintes mudanças curriculares (UFSC, 2005):

- Criação de novas disciplinas;
- Alteração da grade curricular (ordem das disciplinas e pré-requisitos);
- Alteração dos conteúdos abordados nas disciplinas;
- Incorporação da formação do biólogo como educador na modalidade do bacharelado;
- Inserção da PPCC ao longo do currículo dos cursos de bacharelado e licenciatura.

Como a pesquisa em questão está associada a PPCC e sua influência na formação de professores, para a realização deste trabalho priorizou-se realizar a análise do currículo do curso diurno de licenciatura em Ciências Biológicas com relação à PPCC, porém o currículo do curso de bacharelado também foi analisado. O perfil profissional delineado pela CRC determina que o biólogo deve ser educador e a área de ensino é apontada como um dos campos de trabalho que este futuro profissional pode atuar (UFSC, 2005). Sendo assim, a carga horária de PPCC encontra-se distribuída nas disciplinas de caráter biológico e pedagógico, tal distribuição foi determinada em conjunto pelos membros da CRC, pelos professores e departamentos responsáveis pelas disciplinas.

Segundo a CRC, a PPCC visa proporcionar ao aluno a possibilidade de experimentar “o exercício das práticas pedagógicas como componente curricular no maior número de disciplinas possível”, mesmo que o estudante opte por graduar-se como bacharel e não como licenciado, atendendo a demanda do perfil profissional que determina que o biólogo deve ser educador e aponta a área de ensino com uma das que este profissional pode atuar (UFSC, 2005). Duso e Da Silva (2011) concordam com a distribuição das PPCCs nas várias disciplinas de conteúdo biológico desde o princípio do curso pois acreditam que dessa maneira “o aluno venha a ter experiências que lhe permitam decidir da melhor forma sua habilitação”. As PPCCs possibilitariam aos alunos familiarizar com o ser professor, podendo optar por seguir esta carreira ou a de bacharel. Silvério (2014) afirma que a busca por uma formação que proporcione conhecimentos docentes e biológicos para o futuro profissional

arrisca cair na generalização, ou seja, não especificar problemas e aspectos próprios do bacharelado ou da licenciatura. A PPCC pode não ser suficiente para a formação do educador, porém ao unir-se com as disciplinas específicas de licenciatura pode fazer com que os futuros licenciados tenham acesso a novos conhecimentos que fomentarão reflexões realizadas através do desenvolvimento das PPCCs, com base teórica mas sólida.

As mudanças curriculares acima abordadas foram realizadas com base em instrumentos legais que abordavam a importância da valorização do aspecto prático na formação do professor, porém sem o abandono do aspecto teórico, o que se almeja é que ambos estejam associados nos cursos de formação. Ou seja, o que se pretende é a superação do modelo de formação 3+1 ou da racionalidade teórica, que segundo Terrazzan et al. (2008) e Gatti (2010), prioriza nos três primeiros anos as disciplinas de conteúdo específico e no último ano as disciplinas de caráter pedagógico.

A mudança no paradigma dos cursos de formação de professores é importante para possibilitar a superação de problemas que estão associados à profissionalização com base na racionalidade técnica (Rosa e Pavan, 2011). Para estas autoras, pensar a educação a partir da racionalidade técnica, separando a teoria da prática é hierarquizar os saberes, formar professores técnicos da prática docente. A hierarquização dos saberes resulta em espaços desiguais para a teoria e prática (Pimenta e Lima, 2006), com disciplinas conteudistas, técnicas ou instrumentais ou disciplinas pedagógicas ou de caráter prático (Mendes e Munford, 2005) que colaboram para a formação de professores técnicos.

À partir de críticas ao modelo da racionalidade técnica o modelo da racionalidade prática ganha destaque e passa a influenciar a formação docente (Diniz-Pereira, 2011). Duarte et al. (2009) perceberam ao analisar diversos estudos sobre a formação de professores que “...a crítica à racionalidade técnica parece ter sido assimilada pelos pesquisadores da área de Educação em Ciências.” (p.8). As alterações nos dispositivos legais e nas pesquisas realizadas pelos pesquisadores da área da educação mostram que a mudança é possível e está em curso (Duarte et al., 2009).

Na década de 1990 passam a ser publicados trabalhos que propõem outras discussões com base nos saberes docentes, como por exemplo os escritos de Maurice Tardif (Rosa e Pavan, 2011). As mudanças no campo de pesquisa de formação de professores e as críticas ao modelo da racionalidade técnica compõem o contexto do surgimento do novos currículos de licenciatura. O novo modelo de formação busca dar destaque para a racionalidade prática. O que se almeja é uma formação de professores que consiga associar os aspectos práticos e teóricos e desta forma produzir saberes durante a sua prática pedagógica.

É importante ressaltar que o destaque dado à experiência do trabalho, ao aspecto prático na formação de professores não tem como objetivo defender a não necessidade da teoria nos cursos de formação. A ausência de teoria e a valorização apenas da prática resultaria em praticismo (Alves, 2007), não haveria a produção de saberes e sim a reprodução de fazeres (Franco, 2008). O que se pretende com este novo paradigma é chamar a atenção para o fato de que a teoria adquire sentido quando confrontada com os desafios da profissão docente (Franco, 2008). Zibetti e Souza (2007) compartilham do mesmo ponto de vista que Franco: as teorias sobre a Educação e sobre a Pedagogia ao serem confrontadas com a prática docente possibilitarão a construção de saberes por parte dos professores.

O material áudio-gravado permitiu perceber como e se a PPCC contribui para a formação dos professores e educadores no curso de Ciências Biológicas da UFSC, na sequência serão apresentados os dados obtidos e analisados.

Os seis alunos participantes tinha perfis variados, três optaram por colar grau como bacharéis e licenciados, dois optaram somente pelo bacharelado e um apenas pela licenciatura. Além das atividades associadas às disciplinas os participantes estavam inseridos em outras atividades como: Centro Acadêmico do Curso de Ciências Biológicas, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (PIBID), projetos e atividades de extensão, laboratórios de pesquisa na área da Biologia ou Educação, grupos de estudos e representação discente junto ao Colegiado do Curso de Ciências Biológicas ou em departamentos, Empresa Júnior do Curso de Ciências Biológicas (Simbiosis). Percebe-se que o perfil dos participantes da pesquisa é heterogêneo: tem-se os que se dedicam a atividades voltadas para o empreendedorismo, outros que se dedicam à atividades da área da educação e os que se dedicaram à pesquisa na área biológica, e há também o caso de alunos que participam de diversas das atividades citadas simultaneamente.

Durante a coleta de dados os alunos foram indagados sobre a concepção que tem da PPCC. A análise das falas permitiu identificar as seguintes categorias: PPCC como elaboração de material físico, como ferramenta para avaliar conteúdos específicos da disciplina; como espaço de aplicação de conhecimentos; como espaço de transposição de conteúdo e como espaço de reflexão e construção de saberes.

Como elaboração de material físico estão compreendidas compreensões de PPCC que consistem na elaboração de materiais físicos como por exemplo, jogos e maquetes entre outros. Ao decorrer do encontro os participantes afirmaram que por diversas vezes elaboraram maquetes, modelos de massinha de modelar, jogos. Isto fica claro quando os discentes caracterizam a PPCC como “..fábrica de maquete..”, como momentos para o desenvolvimento de habilidades manuais. Pode-se assim dizer que durante o curso de Ciências Biológicas, ocorrem situações em que a PPCC não é reconhecida pelo corpo docente ou discente como um espaço de reflexão que pode contribuir a construção de saberes docente, mas sim como a produção de “coisas aplicáveis”. Acredito que predominância deste tipo de PPCC pode estar associada à palavra “Prática” da sigla PPCC: é possível que os docentes tenham uma compreensão deste vocábulo que os induza a solicitarem aos alunos a produção de material físico, como diz A2² :

“...Por exemplo, tem professor que acha que é só para cumprir o currículo ali, fazer aquelas horas que tem que fazer e realmente um momento de produção né? É, que tem a ver com prática também, mais um momento de produção de alguma coisa material, não uma produção né, científica, pensar, refletir....” [grifos meus]

Como ferramenta para avaliar conteúdos específicos da disciplina caracterizam-se as visões de PPCCs que tem como foco o conteúdo das disciplinas e avaliar o domínio e o rendimento do aluno sobre o que foi estudado no decorrer do semestre. A partir das falas dos futuros docentes que participaram da pesquisa detecta-se que a PPCC é também utilizada desta maneira. Segundo participantes, o professor tem como objetivo avaliar o desenvolvimento do aluno durante a disciplina com base no conteúdo específico que a compõem. Os futuros

² Para fins de anonimato, os participantes do grupo focal e das entrevistas de aprofundamento foram identificados com o símbolo A (aluno) 1 a 6.

docentes relataram situações em que desenvolveram materiais que não priorizavam a reflexão sobre o exercício da profissão docente e sim o conhecimento específico da área:

“Isso acontece justamente por que o professor vai avaliar seu conhecimento do conteúdo a partir do que você apresentou ali. Então você, se é um conteúdo de bioquímica, você vai colocar todas as proteínas transmembranas ali que você aprendeu por que senão o professor vai achar que você... que o seu trabalho não está bom.”

A categoria espaço de aplicação de conteúdos refere-se as visões de PPCCs como propostas com base no conteúdo apresentado em sala de aula pelo docentes, ou seja, que tem como foco o conteúdo da disciplina e sua aplicação na produção de algo (físico ou não) e não a reflexão sobre a ação docente. Para os futuros docentes a PPCC pode ser identificada como um espaço de aplicação de conhecimentos. Por diversas vezes na fala dos participantes é possível detectar que quando se referem a PPCC utilizam a palavra aplicar. O desenvolvimento da PPCC nesse caso é o momento de aplicação dos conteúdos estudados em uma determinada disciplina, como pode ser percebido na fala do participante:

“Até por que a maioria dos PPCC’s, poucos professores pedem para fazer plano de aula. PPCC é mais fábrica de maquete do que... O que o professor mais pede é para ti fazer uma coisa para ti aplicar em sala de aula, não um plano de aula. Em quantas disciplinas você vê um plano de aula?”

Como espaço de transposição de conteúdo figuram visões de PPCC que possibilitam ao aluno aprender a transpor o conteúdo para diferentes grupos, ou seja, uma maneira de tornar algo complexo acessível para diversos públicos. A partir da leitura da transcrição do áudio do grupo focal percebe-se que os participantes reconhecem a PPCC como espaço para a transposição de conteúdo. Ou seja, como uma oportunidade para adaptar o conteúdo da disciplina para outro público alvo, como por exemplo indivíduos em idade escolar: “fazer alguma coisa para transpor aquele conteúdo de qualquer forma, de qualquer jeito”.

Apesar de esta visão de PPCC apresentar um aspecto relacionado a profissão docente não necessariamente irá promover uma reflexão sobre o exercício da profissão, já que a transposição é compreendida como simplificação do conteúdo:

“Em geral a gente imitava o que o professor deu em sala de aula da matéria só de uma forma mais reduzida quem sabe simplificada. Não refletia assim, ah, como que a gente vai fazer os alunos pensar sobre essa matéria, qual seria uma prática legal para eles entenderem.” (A2)

A última categoria referente à PPCC denomina-se espaço de reflexão e construção de saberes. Esta diz respeito à percepção da PPCC como propostas de desenvolvimento que possibilitam aos discentes refletir sobre situações de ensino diversas e desta forma construir saberes docentes próprios.

O grupo focal e as entrevistas de aprofundamento realizadas tiveram como integrantes alunos com diferentes histórias acadêmicas, alguns que se dedicavam exclusivamente à licenciatura, outros ao bacharelado ou a ambos. Assim pode-se dizer que é um grupo diversificado e por isso diferentes pontos de vistas sobre a PPCC e a formação de professores surgiram. Ao mesmo tempo que a PPCC foi identificada como espaço para aplicação de conhecimentos, foi apontada como espaço para reflexão e construção de saberes por alguns participantes, esta diz respeito à percepção da PPCC como propostas de desenvolvimento que possibilitam aos discentes refletir sobre situações de ensino diversas e desta forma construir saberes docentes próprios. O fato de ser reconhecida como oportunidade para refletir sobre a prática docente mostra que no desenvolvimento de algumas propostas de PPCC por parte dos docentes do

curso de Ciências Biológicas, o objetivo a que ela se propõem pode ter sido alcançado. Um dos participantes reconhece a importância da PPCC para a formação de professores ao afirmar que é “...um exercício de como tu vai fazer, o que tu aprendeu, transformar em outra forma, em outras linguagens, em outros formatos... que tu possa passar aquele conhecimento para as outras camadas.” Ou seja, na visão deste futuro professor, a PPCC é uma oportunidade para aproximar-se da realidade da atividade docente, refletindo sobre as maneiras de ensinar. Outros futuros docentes que participaram da discussão realizada reconhecem a PPCC como espaço de construção de saberes para o exercício da profissão docente, como pode ser observado nas suas falas:

“...nossos saberes são construídos, óbvio, coletivamente dentro desses PPCCs.”(A1)

“...Eh:: então acredito que a PPCC é mais uma etapa, é mais uma forma da gente ajudar a construir esses saberes...” (A4)

Ao analisar os relatos expostos pelos alunos pode-se concluir que todos os componentes curriculares, inclusive a PPCC, podem contribuir para a construção de saberes pedagógicos e conseqüentemente para a formação de professores. Isto pode estar associado a forma como estão distribuídas as disciplinas e demais componentes curriculares ao longo do curso. A distribuição das disciplinas permite aos alunos irem se familiarizando aos poucos com assuntos relacionados à licenciatura. Durante o curso adquirem conhecimentos e constroem saberes pedagógicos de modo que ao chegar no momento de realizar os estágios curriculares já podem estar mais familiarizados com a ação pedagógica.

O bom delineamento do curso de licenciatura possivelmente está ligado ao fato de que na Comissão de Reforma Curricular estavam presentes dois docentes da área vinculados ao MEN do Centro de Ciências da Educação (CED). A sua presença pode ter contribuído para a forma como as disciplinas específicas da licenciatura encontram-se distribuídas e para a maneira como se constituíram as PPCCs junto às várias disciplinas. Os dados coletados para esta pesquisa e a breve análise curricular realizada permitem afirmar que a reforma curricular que culminou no currículo de 2006 gerou resultados positivos no que diz respeito à formação de educadores e professores.

Os dados coletados no grupo focal e a análise realizada com enfoque nos saberes pedagógicos permitiu concluir que a PPCC pode ser utilizada para o desenvolvimento dos saberes associados ao cotidiano do profissional que atua como educador ou docente. O curso em questão apresenta, conforme visto nas análises acima realizadas, uma diversidade quanto ao tipo de PPCCs que são desenvolvidas, esta versatilidade pode ser positiva no sentido de permitir que atividades variadas sejam desenvolvidas, podendo estas serem desde o desenvolvimento de um material até a análise de um material didático ou paradidático. Porém pode ser negativa no momento em que PPCCs que não promovem a reflexão ocorram. Sendo assim pode-se afirmar que existe a necessidade de que em algumas disciplinas a maneira como esta prática é desenvolvida seja revista, já que segundo os alunos participantes está demasiadamente associada ao conteúdo específico biológico e há carência do conteúdo pedagógico. Ou seja, nas disciplinas em que as propostas de PPCC desenvolvidas não possibilitam ao aluno refletir sobre o fazer docente e o ser educador devem ser alteradas.

Em suma pode-se afirmar que os dados coletados e análises feitas me permitiram concluir que a PPCC é importante tanto à formação do licenciado como ao bacharel. No caso dos licenciados pode-se dizer que é um terreno fértil para a produção de saberes pedagógicos. Para os bacharéis pode-se afirmar que é uma ferramenta para sensibilizá-los para possíveis situações educativas que podem vir a enfrentar na sua carreira profissional. Assim afirmo que

o envolvimento dos docentes deve ser aprofundado para que o seu desenvolvimento seja aperfeiçoado nas propostas que ainda não se constituem como espaço para reflexão.

Referências

- ALVES, W.F. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, v.33, n.2, p.263-280, maio/agosto, 2007.
- BRASIL, Parecer CNE/CES 1.031/2001, de 6 de novembro de 2011. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de dezembro de 2001.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, v.36, n. 2, p. 203-218, 2011.
- DUARTE, M. S; SCHWARTZ, L.B.; SILVA, A.M.T.B. da e REZENDE, F. Perspectivas para além da racionalidade técnica na formação de professores das ciências. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis- Santa Catarina.
- DUSO, L. e DA SILVA, T.G.R. Prática pedagógica como componente curricular: uma avaliação dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC. In: V Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia e IV Simpósio Latino Americano e Caribenho de Educação em Ciências do International Council of Association for Science Education, 2011, Florianópolis – Santa Catarina.
- FRANCO, M.A.S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, vol. 34, n.1, p.109-126, jan./abr. 2008.
- GATTI, B.A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, v.31, n.113, p. 1355-1379, 2010.
- MENDES, R. e MUNFORD, D. Dialogando saberes – pesquisa e prática de ensino na formação de professores de Ciências e Biologia. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, v.7, n.3, 2005.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e Docência. *Revista Poésis*, v.3 n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.
- SILVÉRIO, L. E. R. As práticas pedagógicas da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas. Florianópolis, UFSC, 2014. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica)- Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis- SC, 2014.
- ROSA, M.I.P e PAVAN,A.C. Discursos híbridos nas memórias das licenciaturas em Ciências em uma instituição universitária. *Ciência & Educação*, v.17,n.1, p.83-86, 2011.
- TERRAZZAN, E.A. et al. Configurações curriculares em cursos de Licenciatura e formação identitária de professores. *Revista Diálogo Educacional*, v. 8 n. 2, p. 71-90, jan./abri. 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Relatório Final de Atividades. Comissão de Reforma Curricular (Graduação em Ciências Biológicas), 2005.
- ZIBETTI, M.L.T. e SOUZA, M.P.R. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. *Educação e Pesquisa*, v. 33, n. 2, p. 267-262, maio/ago. 2007.

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM DOIS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFSCAR SOROCABA

PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT IN TWO COURSES OF GRADUATION IN BIOLOGICAL SCIENCES OF UFSCAR SOROCABA

Juliana Rezende Torres

Docente do Departamento de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFSCar *campus* Sorocaba) julianart@ufscar.br

Resumo

O objetivo principal deste trabalho é apresentar um panorama inicial da configuração da *Prática como Componente Curricular* (PCC) nos currículos vigentes de dois cursos de Ciências Biológicas da UFSCar *campus* Sorocaba. Com base na análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos e conversas com docentes envolvidos com a criação dos mesmos procurou-se entender como se estruturam as PCCs em ambos os cursos. Os resultados de pesquisa giram em torno de aspectos como: disciplinas envolvidas e distribuição de carga horária voltada à PCC.

Palavras chave: prática como componente curricular, currículo de Biologia, formação inicial.

Abstract

The main objective of this paper is to present an overview of the initial configuration of *Practice as a Curricular Component* (PCC) in the currents curriculum of the two courses of Biological Sciences of UFSCar *campus* Sorocaba. Based on the review of the pedagogical projects of the courses and conversations with teachers involved with the creation of the courses we tried to understand how to structure the PCCs in both courses. The results of research revolve around issues such as: disciplines involved and distribution of workload aimed at PCC.

Key words: practice as a curricular component, Biological Science curriculum, initial teacher training.

Introdução

Faz-se de suma importância alterar a lógica de manutenção do *status quo* que dissemina discursos a favor da transformação cultural e social, muito mais que cria condições para a transformação das práticas (produtivas, sociais e simbolizadoras) vigentes.

Nesta direção destaca-se o importante papel que assumem os processos formativos em um viés crítico, transformador e emancipatório em distintos níveis e espaços de formação, dentre

os quais é possível situar a formação inicial de professores, em nível superior. Os licenciandos em formação serão os futuros formadores de sujeitos, que se pretendem *crítico-transformadores*. Logo, a Universidade mediante os cursos de licenciatura assume relevante papel para o processo de transformações culturais e sociais pretendidas, diante da perspectiva de alteração da lógica de manutenção do *status quo*.

Todavia é sabido que o modelo de formação de professores que predominou no Brasil durante o século XX foi aquele que privilegiou uma formação técnica, pautada na racionalidade instrumental, cuja compreensão é a de que eram necessários três anos de formação específica (teoria) e um ano de formação pedagógica (prática) para se tornar docente – o conhecido modelo 3+1 (AYRES, 2005).

O evidente distanciamento entre teoria e prática no desenvolvimento dos processos formativos de futuros professores da educação básica, não poderia senão resultar na propagação de uma concepção dissociada de sujeito e objeto, de sociedade e natureza, de consciência e mundo, enfatizando a noção de fragmentação e não de totalidade, de educação bancária e não libertadora ou humanizadora, de ciência positivista e não como construção social, histórica e dialética.

Com efeito, a promulgação de bases legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nosso país, em plena virada do século XX para o XXI, aliada à efetivação de processos formativos em uma perspectiva de superação do modelo 3+1 de formação de professores, vem sendo (assim, espera-se!) uma importante estratégia para a promoção de mudanças estruturais e culturais em nossa sociedade.

Com efeito, urge o desenvolvimento de uma concepção de educação como prática para a libertação/humanização onde o educador não seja técnico ou mero executor de programas elaborados por especialistas, mas construtor do próprio currículo (FREIRE, 1987). Podemos compreender as proposições das necessárias mudanças aos cursos de licenciaturas, nesta direção formativa. No que tange à relação teoria e prática na formação do futuro professor, o Parecer 9 CNE/CP considera que:

Uma concepção de prática mais como um componente curricular implica em vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL, 2001, p. 23).

Assim, a Resolução CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002a) institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, enquanto a Resolução CNE/CP 02/2002 (BRASIL, 2002b) institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior, prevendo para além das 400 horas de estágio curricular supervisionado (a ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso), às 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), a ser vivenciada ao longo do curso desde seu início. Com efeito, a inserção das 400 horas de PCC nos currículos dos cursos de formação docente objetiva “superar a ideia de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 23). Portanto, segundo consta neste documento, o planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados em reflexões desenvolvidas ao longo dos cursos de formação, o que constitui tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.

Desta forma, diante da necessidade de melhor compreender o cenário que envolve as novas configurações curriculares para a formação de professores em cursos de licenciatura de Ciências Biológicas do país, o presente trabalho gira em torno da seguinte questão: *Qual o panorama da prática como componente curricular nos currículos vigentes dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar campus Sorocaba?* Neste contexto, o presente trabalho objetiva caracterizar e analisar a configuração curricular da PCC em dois cursos de licenciatura de Ciências Biológicas nesta instituição superior de ensino.

O percurso metodológico realizado para o alcance deste objetivo teve por base a localização de ambos os Projetos Pedagógicos (PP) dos referidos cursos de Ciências Biológicas, em suas respectivas páginas da internet, seguido da leitura e análise documental dos mesmos, além de conversas com docentes envolvidos em sua elaboração.

Da criação dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar campus Sorocaba

Atualmente há dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas na UFSCar campus Sorocaba, um no período integral e outro no período noturno.

Da leitura e análise do PP do curso integral (UFSCar, 2009) consta um breve histórico do processo de criação da UFSCar campus Sorocaba. Em 2000, foi assinado um termo de cooperação técnica entre MMA (Ministério do Meio Ambiente) e UFSCar campus São Carlos visando: 1) à implantação de um Centro de Pesquisa na Floresta Ipanema, em Iperó - SP (a maior Floresta Nacional - FLONA – do estado de São Paulo) e 2) a realização de estudos sobre a viabilidade de implantação de Cursos de Graduação, nesta área. Diante destas demandas, comissões foram constituídas. No segundo caso foi encaminhado pela comissão responsável o parecer de que seria viável a implantação dos seguintes cursos na região: Ciências Biológicas, com ênfase em Conservação; Licenciatura em Ciências Biológicas, com ênfase em Educação Ambiental e, Bacharelado em Turismo voltado para o turismo ecológico e histórico-cultural, no nível de graduação, além de outros de extensão e pós-graduação. Todavia, o IBAMA temendo os impactos negativos da ação humana sobre o ambiente natural da FLONA não concordou com a implantação dos cursos no local, tendo sido proposta por nova comissão a criação também dos cursos de Engenharia de Produção e Engenharia Florestal. Foi assim mantida que a perspectiva da sustentabilidade (inicialmente proposta tanto no Termo de Compromisso como na proposta da comissão anterior), deverá nortear todos os cursos a serem implantados e os enfoques dados às atividades de pesquisa e de extensão em todas as áreas de conhecimento.

Com efeito, o Conselho Universitário da UFSCar, no dia 04 de março de 2005, autorizou a criação de um novo campus na região de Sorocaba, por meio da Resolução ConsUni nº 495. No dia 21 desse mesmo mês e ano, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aprovou, por meio do Parecer CEPE nº 966, a criação dos primeiros cursos a serem implantados nesse campus, dentre eles, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas (CLCB) – integral.

Assim, em 2006, teve início o primeiro curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar campus Sorocaba, com funcionamento em período integral, com abertura de 40 vagas por ano, tendo duração mínima de quatro anos e máxima de sete anos. Nas palavras da docente coordenadora do curso integral (na época) acerca da procedência do PP, suas reformulações e os critérios ou justificativas para a distribuição da carga horária de PCC: “A proposta que consta desse PP foi pensada conforme a legislação, para garantir práticas ou reflexões pedagógicas ao longo do curso junto com as outras disciplinas específicas ou pedagógicas/didáticas/estágio” (P1). Atualmente o curso possui 420 horas destinadas à PCC

mediante disciplinas obrigatórias e exclusivas. A respeito da compreensão sobre PCC consta no PP:

As 400h de prática poderão envolver experimentação, simulação, observação etc., em atividades de pesquisa, de ensino e de extensão relativas a processos de ensino e aprendizagem. É nessa categoria de componente curricular que o futuro professor desenvolverá o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) ou monografia, cuja temática deverá necessariamente ter dimensão pedagógica, estar referenciada em conhecimento produzido na área de educação e versar sobre aspectos dos processos de ensino e aprendizagem (UFSCar, 2009, p. 29).

Com relação ao curso noturno (UFSCar, 2008), este teve sua gênese no âmbito do Programa REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) - Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Houve, portanto, mobilização interna de parte do corpo docente, discente e de servidores do *campus* Sorocaba, no sentido de advogar pela ampliação dos cursos de licenciatura assumindo, conseqüentemente, responsabilidades como a elaboração dos respectivos PPs propostos. Neste contexto, a Reitora da Universidade Federal de São Carlos, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, considerando a Resolução ConsUni nº 605 de 19 de agosto de 2008 dispõe sobre a criação do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, *campus* Sorocaba, período noturno. Com efeito, em 2009, o mesmo foi iniciado, com abertura de 25 vagas e com período mínimo de cinco anos para integralização e máximo de sete anos e meio. As atividades que compõem o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas podem ser divididas em 2.040 horas de Conteúdos Curriculares Obrigatórios, 480 horas de Prática de Ensino, a qual inclui o trabalho de conclusão de curso (aqui consta a carga horária de PCC), 420 horas de Estágio Supervisionado e 210 horas de Atividades Complementares, totalizando uma carga horária de 3.150 horas. Portanto, as disciplinas com carga horária de PCC são obrigatórias e exclusivas (criadas com este fim). De acordo com o PP do curso:

Além do desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas às áreas anteriormente descritas (Ensino de Ciências e Biologia), também serão realizadas atividades de pesquisa relativas aos processos de ensino-aprendizagem da área e à contextualização das relações destes processos com as dinâmicas sócio-culturais institucionais (UFSCar, 2008, p. 08-09).

Resultados e Discussão

Tendo em vista apresentar um panorama da configuração curricular das PCCs nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar *campus* Sorocaba, foi elaborada a Tabela 1 que traz uma síntese das disciplinas com carga horária de PCC e os períodos em que as mesmas são ofertadas, nos cursos integral e noturno, respectivamente.

O curso integral destina 420 horas (28 créditos) de PCC, distribuídas ao longo de sete disciplinas, entre o segundo e oitavo períodos. Já o curso noturno dispõe de 480 horas (32 créditos) de PCC, abarcando oito disciplinas ofertadas entre o quarto e o décimo períodos. Aqui é possível destacar que ambos os cursos apresentam maior carga horária de PCC que o previsto na legislação (400 h) – para o que não há qualquer impedimento. Todavia, um aspecto importante anunciado na legislação (BRASIL, 2001) trata do estabelecimento da prática desde a primeira fase do curso.

Ciências Biológicas Integral			Ciências Biológicas Noturno		
Disciplina	Carga horária	Período	Disciplina	Carga horária	Período
Tópicos em Recursos Didáticos	30h (2 créditos)	7º	Práticas Integradas em Ciências	60 horas (4 créditos)	7º
Orientação de E.S. em Biologia 1	30h (2 créditos)	5º	Didática específica (Instrumentação)	60 horas (4 créditos)	4º
Orientação de E.S. em Biologia 2	30h (2 créditos)	6º	Orientação de E.S. em Biologia 1	30 horas (2 créditos)	5º
Orientação de E.S. em Ciências 1	30h (2 créditos)	7º	Orientação de E.S. em Biologia 2	60 horas (4 créditos)	6º
Orientação de E. S. em Ciências 2	30h (2 créditos)	8º	Orientação de E. S. em Ciências 1	30 horas (2 créditos)	7º
Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas (1 a 6)	180h (12 créditos)	1 – 2º 2 – 3º 3 – 4º 4 – 5º 5 – 6º 6 – 7º	Orientação E.S. em Ciências 2	30 horas (2 créditos)	8º
TCC (monografia)	90h (6 créditos)	8º	Orientação de E. S. em Ciências 3	60 horas (4 créditos)	9º
			TCC (monografia)	150 horas (10 créditos)	10º
Total	420h (28 créditos)			480 h (32 créditos)	

Tabela 1: Disciplinas dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar *campus* Sorocaba, com carga horária de Prática como Componente Curricular.

De modo geral, em ambos os cursos, as disciplinas são distribuídas em Núcleos, a saber: Biologia Geral, Genética e Evolução, Diversidade Biológica, Ecologia e Conservação, Fundamentos Didático-Pedagógicos e Estágio Docência, Fundamentos das Ciências Humanas e Ambiente Sócio-Econômico-Cultural e Fundamentos das Ciências Exatas e da Terra. Observa-se que no curso integral as disciplinas com carga horária de PCC, em sua maioria, pertencem ao Núcleo Fundamentos Didático-Pedagógicos e Estágio Docência, com exceção da monografia que não se encontra inserida em nenhum núcleo. Já no curso noturno destaca-se que a disciplina Práticas Integradas em Ciências (60 horas – 4 créditos de PCC) (que objetiva que os estudantes desenvolvam projetos de ensino de temas de Ciências, que integrem conceitos fundamentais de Química, Física, Matemática e Biologia) faz parte do Núcleo Integrador das Ciências Naturais e Exatas, enquanto as demais disciplinas com carga horária de PCC compõem o Núcleo Fundamentos Didático-Pedagógicos e Estágio Docência, inclusive a monografia.

Com relação a este aspecto, Santos e Lisovski (2011) sinalizam para a importância da carga horária de PCC ser desenvolvida também nas disciplinas de conteúdos específicos, uma vez que a responsabilidade pela formação inicial dos licenciandos acaba sendo de todos os docentes do curso.

Outro aspecto a ser sinalizado é que ambos os cursos priorizaram carga horária de PCC para as disciplinas responsáveis pela orientação dos estágios supervisionados em Ciências (ensino fundamental) e Biologia (ensino médio). No curso integral são destinadas 60 horas (4 créditos) para a orientação de estágio supervisionado em Biologia e, no curso noturno, 90

horas (6 créditos) para a orientação de estágio supervisionado em Biologia, mediante duas disciplinas, em ambos os cursos. No que se refere às disciplinas de orientação de estágio supervisionado em Ciências, o curso integral dispõe 60 horas (4 créditos) de PCC, enquanto o curso noturno contabiliza 120 horas (8 créditos), sendo duas e três disciplinas, respectivamente.

Da mesma forma, ambos os cursos, consideram como disciplina com carga horária de PCC, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC ou monografia). O curso integral contabiliza 90 horas para o seu desenvolvimento e o curso noturno dispõe de 150 horas.

Do questionamento acerca dos motivos, critérios ou justificativas que levaram a equipe responsável pela elaboração do PP do curso noturno à consideração tanto das disciplinas de orientação de estágio supervisionado como da monografia na distribuição da carga horária de PCC, obteve-se a seguinte fala:

Estas disciplinas foram criadas com carga horária presencial a fim de garantir, minimamente, a presença dos docentes por elas responsáveis, junto aos licenciandos, de modo a propiciar um acompanhamento semanal das atividades desenvolvidas nos estágios que ocorrem nas escolas, bem como das pesquisas de TCC. A equipe entendeu a necessidade de criação destes espaços na grade curricular, justamente para garantir os momentos de reflexão pedagógica coletiva, provenientes destas ações desenvolvidas pelos licenciandos. (P2)

Com relação às seis disciplinas de Prática e Pesquisa em Ensino de Ciências Biológicas (PPECBs), que totalizam 180 horas (12 créditos) de PCC, sendo ofertadas do 2º ao 7º período, destaca-se que o curso integral do *campus* Sorocaba traz no bojo de seu PP este conjunto de disciplinas, já existentes no PP do curso em Ciências Biológicas do *campus* São Carlos, cuja equipe deste *campus* elaborou o PP daquele. Na fala de uma docente: “O número de horas já veio no PP original. O que fizemos em conjunto foi a proposta das ementas das PPECBs. Pensamos em atividades que pudessem enriquecer o currículo dos estudantes, além das práticas das disciplinas específicas de Biologia” (P1).

Já o curso noturno optou por não considerá-las em sua grade, e sim a disciplina de Didática Específica (instrumentação) com 60 horas (4 créditos), que traz os fundamentos teóricos e as contribuições da Didática para a formação e a atuação docente.

Por fim, o curso integral contabiliza mais 30 horas (2 créditos) de PCC com a disciplina Tópicos em Recursos Didáticos, ofertada no 7º período, cujo objetivo consiste na análise de recursos didáticos diversos (em especial de Ciências e Biologia), o planejamento, desenvolvimento e aplicação dos recursos didáticos elaborados durante a disciplina.

Considerações Finais

Como vimos, os cursos integral e noturno de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar *campus* Sorocaba apresentam o modelo de inserção da PCC em disciplinas exclusivas, bastante utilizado por outras universidades. Para Santos e Compiani (2008) este modelo de inserção da PCC, muito embora, seja bastante promissor, pode apresentar problemas pela dificuldade em conseguir professores que queiram assumir estas disciplinas, no entanto, sinalizam que é importante que o curso se comprometa institucionalmente ultrapassando o formato da dependência a um professor que queira ministrá-las. De qualquer forma, em ambos os cursos da UFSCar Sorocaba este modelo de inserção de PCC via disciplinas exclusivas, parece não ter apresentado dificuldades em serem assumidas pelos professores. Talvez, a maior implicação possa ser o não envolvimento dos docentes responsáveis pelas disciplinas específicas dos cursos, com as reflexões pedagógicas que as práticas como

componente curricular possam vir a desempenhar em torno dos conteúdos biológicos destas disciplinas.

Todavia, o estudo de Silva e Duso (2011), ao analisar as concepções dos licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UFSC acerca das atividades desenvolvidas nas distintas disciplinas com carga horária de PCC (uma vez que são disciplinas mistas), aponta problemas neste modelo, como a falta de preparação dos professores das disciplinas com conteúdo biológico para refletir sobre aspectos do ensino de Ciências/Biologia.

Neste contexto, o estudo de Silvério, Torres e Maestrelli (2013) corrobora esta constatação. Os autores apresentam um panorama da inserção da PCC no curso de Ciências Biológicas da UFSC explicitando que a distribuição de carga horária de PCC nas disciplinas do curso ocorre da primeira à última fase, sendo que as disciplinas específicas também acabam assumindo esta tarefa, para além das disciplinas pedagógicas, não como disciplinas exclusivas de PCC, mas como disciplinas mistas, com carga horária destinada à PCC. No entanto, uma análise dos autores, na visão dos licenciandos (mediante a devolutiva de 115 questionários), acerca da contribuição destas atividades de PCC em seu processo de formação evidencia que os licenciandos relacionam esta contribuição diretamente a dois aspectos: a) adequação (ou aplicação) e aproximação à realidade; b) tipo de reflexão promovida pela atividade.

Assim, quando a atividade implica em uma dinâmica trabalhada, coletivamente pactuada, discutida e com objetivos claros, seu potencial de provocar uma reflexão se estende para além da própria atividade em si. [...] Em atividades de PCC onde essa construção não foi bem realizada por motivos como a falta de planejamento, a carência de tempo e de envolvimento dos alunos e dificuldades inerentes ao próprio tema trabalhado, os resultados analisados mostraram que a experiência foi pouco motivadora e teve pouca repercussão na reflexão dos acadêmicos (SILVÉRIO, TORRES, MAESTRELLI, 2013, p. 06-07).

Como forma de minimização deste problema, Pereira e Mohr (2013) sugerem a introdução de programas de formação continuada para os docentes do ensino superior, sobre PCC.

Em se tratando, mais especificamente, do curso integral de Ciências Biológicas da UFSCar Sorocaba, Gouvêa Silva e Guimarães-Urso (2009) sinalizam que o PP do curso está em busca de alternativas para a formação inicial do docente, pontuando que não se pode conceber a busca por superações, como um produto que, de forma linear, mágica e imediata, resolva todos os problemas. Portanto, compreende-se que a busca pela configuração curricular referente à PCC nos cursos integral e noturno de Ciências Biológicas da UFSCar *campus* Sorocaba não se esgota aqui, estando em permanente processo de reconstrução, uma vez que “o corpo docente e discente passa a constituir-se uma comunidade acadêmica capaz de criar condições organizacionais propícias para a construção e reconstrução crítica e participativa da matriz curricular” (GOUVÊA SILVA e GUIMARÃES-URSO, 2009, p. 10).

A fala seguinte evidencia este caráter de constante reformulação do PP do curso conforme as demandas anunciadas pelo corpo docente e discente: “Houve uma reforma curricular em 2007, a partir do PPC que recebemos da ProGrad. Há uma reformulação em vista (alteração de ementas de disciplinas), aquela que o NDE (Núcleo Docente Estruturante) discutiu o ano passado (2014) e já enviou para a Coordenação do CBLS que a encaminhará ao conselho do curso e a seguir para a Prograd” (P1).

Portanto, os dados apontam que ambos os cursos estão abertos aos processos de reformulação dos PPs (uma vez que o corpo docente é basicamente o mesmo para ambos os cursos) e de readequação da carga horária de PCC, caso isto seja constatado como uma demanda anunciada. Desta forma, uma pesquisa junto aos licenciandos poderia contribuir para uma melhor compreensão deste panorama.

Referências

- AYRES, A.C.M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: Marandino, M.; Selles, S; Ferreira, M.; Amorim, A.C. (orgs.). **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Editora Eduff, 2005, Niterói – RJ.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 09/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 08 mai. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 fev. 2002. 2002a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF, 19 fev. 2002. 2002b.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Vozes, 1987.
- PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais**.
- SANTOS, W. T. P; COMPIANI, M. Prática de ensino e estágio supervisionado na licenciatura em geografia: os desafios da operacionalização diante das reformulações curriculares. **Guairaca (UNICENTRO)**, v. 24, p. 105-129, 2008.
- SANTOS, G. R.; LISOVSKI, L. A. Prática como Componente Curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais**. Campinas: UNICAMP, 2011. CD-ROM.
- SILVA, A. F. G.; GUIMARÃES-URSO, M. V. A prática curricular crítica na formação inicial do docente em Ciências Biológicas – UFSCar/Sorocaba. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis, SC. **Anais**. Florianópolis: UFSC, 2009. CD-ROM.
- SILVA, T. G. R.; DUSO, L. Prática pedagógica como componente curricular: uma avaliação dos alunos do curso de Ciências Biológicas da UFSC. In: ENCONTRO REGIONAL SUL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 5., 2011, Londrina, PR. **Anais**. CD-ROM.
- SILVÉRIO, L. E.; TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. R. P. Um panorama sobre as “Práticas como Componente Curricular” no curso de graduação em Ciências Biológicas da UFSC. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. **Anais**.
- UFSCAR. Projeto Político-Pedagógico Licenciatura Em Ciências Biológicas – Período Integral, 1ª revisão, 2009, p. 139.
- UFSCAR. Projeto Político-Pedagógico Licenciatura Em Ciências Biológicas – Período Noturno, 2008, p. 65.

Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE

Practice as a Curricular Component (PCC) at the Pedagogical Project (PP) degree in Biological Sciences of FACEDI-UECE

Juliana Rodrigues Matoso

Universidade Estadual do Ceará (FACEDI-UECE)
juliana_matoso23@hotmail.com

Mário César Amorim de Oliveira

Universidade Estadual do Ceará (FACEDI-UECE)
mario.amorim@uece.br

Resumo

A formação inicial docente tem sido questão de grandes debates que surgem em meio a novos espaços criados pelas políticas educacionais. A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma carga horária inserida nos cursos de licenciatura que contribui para o processo de reflexão acerca da relação entre o que está sendo aprendido pelo graduando e o que será ensinado por ele quando do exercício da profissão. Nesse sentido, o trabalho objetiva investigar a configuração curricular da Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE. A metodologia utilizada consistiu de análise documental a partir de elementos de análise de conteúdo. Verificamos que mesmo a carga horária da PCC estando inserida nas disciplinas específicas, é pouco trabalhada na perspectiva de formação pedagógica dos estudantes, de modo que é preciso haver mais compreensão sobre a importância dessa espaço/tempo para a formação inicial docente.

Palavras chave: Prática de Ensino, Formação Docente, Currículo de Biologia, Curso de Licenciatura, Análise Documental.

Abstract

The initial teacher training has been debated in the context of Educational Policies. Practice as a Curricular Component (PCC) is an inserted hours in undergraduate programs that contributes to the reflection process about the relationship between what is being learned by graduating and what will be taught by him upon the exercise of the profession. In this context, the study aims to investigate the curricular setting of Practice as a Curricular Component (PCC) at the Pedagogical Project (PP) of Biological Sciences Bachelor at FACEDI-UECE. The methodology consisted in documental analysis by content analysis elements. We found that even the quantity of hours of PCC being inserted in specific disciplines, is not enough in teacher training perspective, so it is necessary that there is more comprehension about the importance of more space/time for initial teacher training.

Key words: Teaching Practice, Teacher Training, Biology Curriculum, Degree Course, Document Analysis.

Introdução

A Prática como Componente Curricular (PCC) é uma carga horária específica na formação inicial docente. Consolidou-se como espaço/tempo formativo a partir de processos de reestruturações curriculares estabelecida pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a) e pela Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. (BRASIL, 2002b)

Criar espaços e tempos para essa prática tornou-se um desafio para as Universidades, que receberam a proposta e a partir de processos distintos e no contexto de cada instituição, reestruturaram os Projetos Pedagógicos (PP) de seus cursos de licenciatura, adequando essa prática a partir de reconfigurações curriculares que, segundo Santos e Lisovski (2011) pode se apresentar de quatro formas:

- 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. (SANTOS; LISOVSKI, 2011, p.7)

A Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), localizada a 130 km de Fortaleza, foi criada em 1983, com o curso de Pedagogia, vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE), graças ao esforço coletivo da sociedade local e de representações políticas. Funcionando inicialmente nas dependências do Colégio Estadual Joaquim Magalhães, a FACEDI-UECE foi transferida para sua sede própria em 31 de agosto de 1995. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas e o curso de Licenciatura em Química foram implantados no segundo semestre de 2001 e o primeiro vestibular para ambos foi realizado em julho de 2001 com a oferta de 30 e 20 vagas, respectivamente. O curso de Licenciatura em Ciências Biológicas foi reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação em 24 de setembro de 2008. O curso contava em 2014.2, com um total de 450 alunos matriculados.

O texto que apresentamos é parte de uma investigação que procura compreender os diferentes significados construídos pelos atores que compõem o corpo discente e docente do curso acerca da PCC. Dessa forma, esse recorte aprofunda a discussão em torno da seguinte questão: Como a PCC está inserida no PP do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE? A partir da qual delimitamos como objetivo geral do trabalho, **investigar a configuração curricular da Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE.**

Prática como Componente Curricular (PCC): um espaço/tempo para a vivência da profissão docente

A expressão Prática como Componente Curricular (PCC), segundo Pereira (2011) surgiu pela primeira vez na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que

instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. Conforme disposto em seu artigo primeiro:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I – 400 (quatrocentas) horas **de prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso;

II – 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III – 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV – 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (Grifo nosso). (PEREIRA, 2011)

Com o estabelecimento das 400 horas de PCC as instituições de ensino superior, responsáveis pelos processos de formação inicial docente, construíram fóruns de discussão para compreender como deveriam trabalhar essa prática no currículo dos cursos de licenciatura, de modo que se fizessem presente desde o início do curso e envolvessem todos os conteúdos de formação e não somente as disciplinas pedagógicas. E para isso, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), determina um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino.

Esse espaço da PCC não pode ser articulado de modo isolado, a relação com as outras disciplinas proporcionará ao futuro professor compreender as várias questões que surgem a partir da realidade escolar. Conforme disposto no Art. 13 da Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a):

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

À medida que esta prática é desenvolvida, os professores em formação irão se deparar com situações do contexto escolar e profissional. Essas novas situações servirão para nortear as reflexões da prática docente que devem ser discutidas nas aulas teóricas.

Com a atual realidade das escolas e suas inovações, assim como longos anos de debates e discussões sobre a formação inicial de professores, a qualidade nesse processo de aprendizagem do futuro docente deve ser articulada proporcionando a vivência da teoria junto à prática ao longo do curso, para que a partir dessa relação, reflexões possam ser construídas no contexto da formação de professores crítico-transformadores. Assim, é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267)

As licenciaturas devem, de fato, formar um profissional docente que em seu processo de aprendizagem adquira experiências que modele sua identidade de forma que a sua atuação no campo educacional não lhe traga surpresas paralisantes, para que os obstáculos do exercício

da profissão sejam encarados como desafios a serem superados na busca da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Para Brito (2011, p.30)

A prática como componente curricular é resultante de uma demanda advinda do campo social e político: tanto por vir de uma política curricular oficial, quanto por ser, a prática, uma dimensão recorrente considerada, pela academia, pelos estudiosos e pesquisadores do campo de formação docente, apesar de ter sido, na compreensão desses mesmos sujeitos, por tanto tempo, negligenciadas nas licenciaturas.

É possível perceber o grande desafio da inserção da PCC nas disciplinas específicas dos cursos. De maneira que a vivência nos cursos de licenciaturas criem espaços que auxiliem na formação da identidade do professor como educador, indo além da sala de aula, como, por exemplo, no reconhecimento de distintos espaços educativos. Assim na PCC deve ser feita,

uma reflexão sobre o conteúdo específico que está sendo aprendido pelo graduando e o que será ensinado por este no momento de sua atuação profissional como professor, ou seja, que a PCC seja trabalhada nas perspectivas da transversalidade curricular indo do início ao final da formação inicial e da profissionalização da docência no espaço escolar. (BARBOSA; PEREIRA; ROCHA, 2013)

As atividades desenvolvidas na PCC devem partir de espaços criados para resolução de situação-problema presentes na vida docente. Mesmo a legislação não dando exemplos das atividades que podem ser desenvolvidas, sabe-se que, não é preciso estar na escola para refletir o trabalho docente e pedagógico. De acordo com Pereira e Mohr (2013), a articulação entre o conhecimento específico com o pedagógico nas disciplinas das licenciaturas devem proporcionar aos licenciandos situações didáticas que os aproximem do cotidiano profissional do professor.

Como a PCC vai ser inserida e organizada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura fica a critério de cada instituição de ensino superior, que diante da sua realidade e autonomia reconfiguram seus currículos de formação inicial docente. A PCC pode ou não ter o seu espaço exclusivo, assim como pode estar ou não inserida nas disciplinas específicas ou nas disciplinas pedagógicas. A partir dessa organização é preciso olhar e perceber o sentido do seu papel no lugar em que está inserida. Nesse sentido, Terrazzan et al (2008) esclarecem que

no caso das disciplinas que tratam de conhecimentos “específicos da matéria de ensino” e que terão parte da carga horária dedicada à PCC, essas deverão proporcionar a reflexão sobre esses conhecimentos que estão sendo aprendidos pelo licenciando e que, após um processo de *transposição didática*, serão por eles ensinados durante a sua atuação profissional como professores. Assim, 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. (TERRAZZAN et al, 2008)

A relação da PCC com as disciplinas específicas deve proporcionar aos licenciandos o alicerce reflexivo da construção da identidade docente, essa construção começa quando o professor que forma professores garante que essas vivências da prática docente aconteçam no decorrer de suas disciplinas.

Os cursos de licenciatura podem ser representados como a confirmação do desejo de ser professor. Os alunos ingressam no curso com a expectativa de confirmar e consolidar esse desejo. Entretanto, muitos alunos próximos da conclusão do seu curso de formação docente, após um longo percurso, às vezes percebem-se em dúvida acerca da escolha de serem professores. (SANTOS, 2013) Sabe-se que muitos são os fatores envolvidos nessa situação; porém, cabe refletir como foi o processo do aprender ser e o aprender fazer a profissão e se as

experiências envolvidas nas práticas como componente curricular (PCC) estariam incrementando o desejo inicial de ser professor.

Metodologia

O trabalho apresentado está inserido no contexto de uma investigação mais ampla e consistiu de uma análise documental, a partir de elementos da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2004), do Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), unidade da Universidade Estadual do Ceará (UECE), de seu fluxograma e das ementas das disciplinas que receberam carga horária compondo as Práticas como Componente Curricular (PCC).

Lüdke e André (2003) afirmam que a análise de documentos é reconhecida como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. E para Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), pode se considerar “como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação”.

Resultados e Discussões

O Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI-UECE) foi reestruturado inserindo a Prática como Componente Curricular (PCC) nas disciplinas específicas, como se pode ver no fluxograma do curso, presente no PP (Figura 1). Desse modo, os alunos vivenciam várias realidades dependendo da natureza da disciplina e da formação específica do professor responsável.

A PCC faz parte do núcleo específico, uma subdivisão das disciplinas obrigatórias para a licenciatura. O PP mostra em seu texto a origem, os objetivos desse espaço e a importância para a formação inicial docente, ressaltando que essa carga horária é um espaço/tempo privilegiado para acontecer a articulação da teoria com a prática de maneira integrada e interdisciplinar.

O texto ainda apresenta atividades que podem ser realizadas nessas horas de PCC, assim cabendo ao professor universitário dar a devida importância e deixar claro como ele está trabalhando e como os alunos vivenciam esse espaço.

O espaço dedicado à PCC encontra-se distribuído em 24 disciplinas específicas somando 24 créditos, totalizando 408 horas, onde cada crédito equivale a 17 horas/aula. Dessa forma, a carga horária é adequada para que os professores, no contexto do ensino dos conteúdos específicos, possam mostrar aos licenciandos como esse conteúdo pode ser trabalhado na educação básica, de modo que possam refletir sobre possibilidades acerca do processo de ensino-aprendizagem desses conhecimentos disciplinares e que isso se reflita em seu exercício docente, como no momento da realização dos estágios curriculares supervisionados.

A carga horária de PCC está distribuída ao longo de todo o curso, desde o primeiro semestre até o último, dessa forma os recém-ingressos podem perceber a aproximação com a prática docente. Com esta organização, a configuração curricular do PP está de acordo com as resoluções CNE/CP 1 (BRASIL, 2002a) e CNE/CP 2 (BRASIL, 2002b), contemplando atividades que desenvolvam competências para o exercício da docência relacionado à educação básica que deve ser vivenciado ao longo de toda a formação. Desse modo, espera-se que os licenciandos, ao concluírem o curso, tenham desenvolvido habilidades e competências para atuarem na educação básica, por ter vivenciado na vida acadêmica situações variadas do

dia a dia do professor, sabendo tanto ensinar os conteúdos que lhe cabem como também refletir sobre sua prática docente.

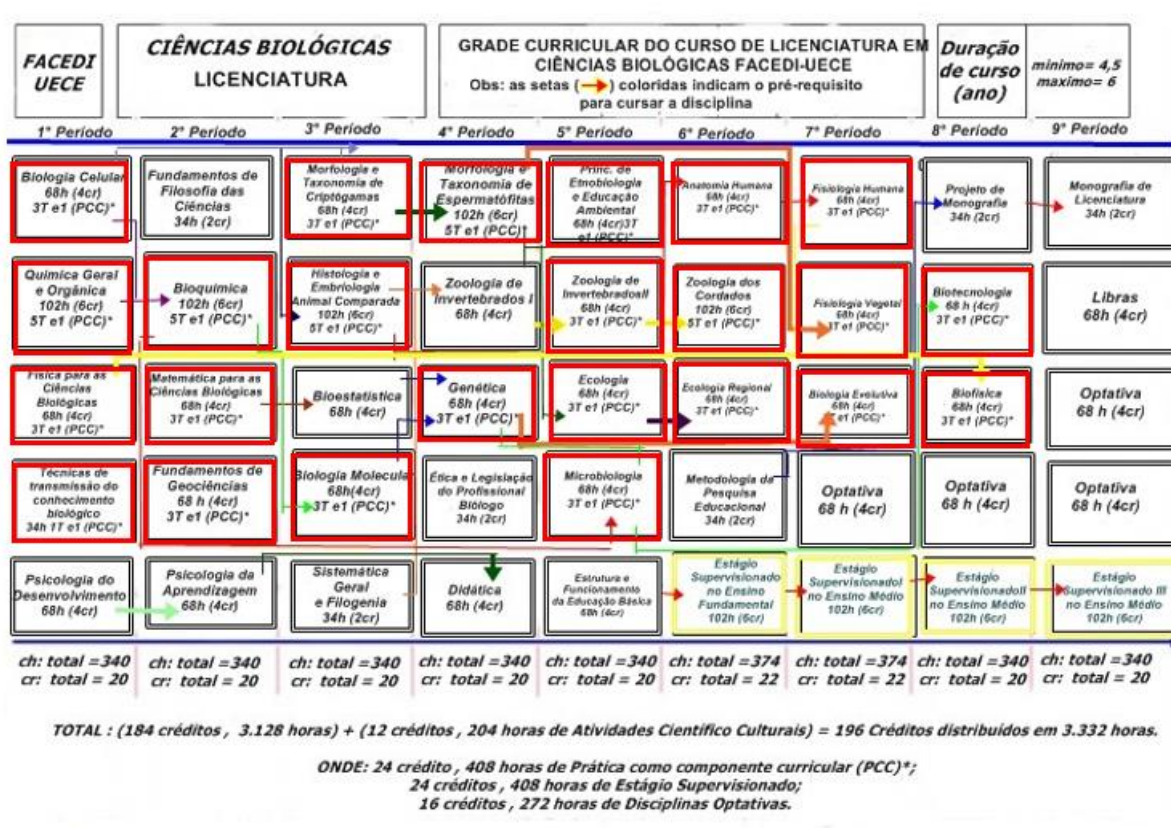


Figura 1: Fluxograma do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE, presente em seu Projeto Pedagógico (PP), destacando as disciplinas específicas que contém carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC).

No Projeto Pedagógico (PP) analisado, a PCC apresenta-se como um espaço/tempo privilegiado para o exercício da transposição didática do conhecimento adquirido para o ensino fundamental e médio, ou seja, as 17 horas em cada disciplina específica devem ser organizadas no sentido de que os saberes aprendidos no curso de licenciatura não se tornem sem significado quando chegarem a ser ensinados nas disciplinas de Ciências Naturais e Biologia da educação básica, nas quais é preciso ter linguagem e abordagem acessíveis para a faixa etária dos estudantes, auxiliando na compreensão e aprendizagem do conteúdo. A necessidade dessa mediação é ser assumida como um dos objetivos das atividades de PCC.

Os critérios utilizados para alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos articuladores previstos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Desse modo é possível entender porque nem todas as disciplinas específicas do curso apresentam a PCC em sua carga horária. O PP sugere um conjunto de atividades para os professores formadores aplicarem como prática como componente curricular.

A primeira é a análise crítica dos conteúdos específicos de cada disciplina abordados nos livros didáticos da Educação Básica: correção de conceitos biológicos; adequação de ilustrações, esquemas e fotos; inserção de informações que valorizem a realidade regional, dentre outros itens. Essa atividade desenvolve a capacidade de domínio dos conteúdos de maneira bem ampla. Sabe-se que são poucas as disciplinas do curso que utilizam essa atividade, os conteúdos específicos são normalmente ministrados de maneira bem menos contextualizada e mais teórica.

A segunda é realizar pesquisa de meios de divulgação científica (revistas, jornais, Internet, cinema, músicas) como material didático alternativo. Uma atividade que complementa muitas informações que nos livros didáticos não são abordadas com tanta profundidade, partindo do pressuposto que muitos livros didáticos ainda trazem informações equivocadas e desatualizadas. Então, procura-se com a proposta dessa atividade que o futuro professor não se acomode somente com as informações oferecidas pelo livro didático com o qual vai trabalhar.

A terceira atividade proposta no PP analisado é a elaboração de textos didáticos sobre Ciências e Biologia direcionados para o uso na Educação Básica. Esse exercício poderia desenvolver habilidades relacionadas ao tratamento adequado dos conteúdos vistos no curso de maneira a torna-los mais simples e compreensíveis para os estudantes da Educação Básica. Outra atividade proposta é a produção de materiais didáticos (coleções de botânicas e zoológicas, modelos, lâminas, kits simples de experimentos, jogos, dentre outros) adequados à utilização em aulas práticas na Educação Básica, ao que parece, essa atividade é muito solicitada pelos professores formadores, proporcionando muita aprendizagem em diversas perspectivas acerca do assunto trabalhado e desenvolvendo competências relacionadas ao domínio do conteúdo, criatividade e mostrando como pode ser utilizado dentro de uma sala de aula.

A quinta é a elaboração de projetos temáticos para a investigação de assuntos relacionados ao meio ambiente, uma atividade que é mais vista nas disciplinas que abordam essa temática, não foi possível perceber, na proposta presente no PP, se está previsto a abordagem interdisciplinar, para que essa atividade também possa ser desenvolvida em outras disciplinas do curso. E por último, o PP propõe os seminários, painéis, grupos de discussão, estudos de caso, oficinas, palestras, planejados e apresentados dentro das disciplinas que preveem a PCC. Essa atividade também parece ser muito solicitada pelos professores, os alunos vivenciam a prática de maneira próxima a se estivessem em sala de aula, por serem experiências que poderiam ser realizadas na Educação Básica. Desse modo a formação se dá de forma compartilhada com toda a turma. Momentos ricos de saberes e de muitas experiências.

A maneira como o Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE vem abordando a PCC deixa clara a importância para a formação inicial docente da vivência das experiências previstas pelas atividades propostas, de modo que a partir delas, possa haver a mobilização de saberes necessários à prática educativa dos futuros professores de Ciências e Biologia. Resta aos professores formadores implementarem essas atividades em suas disciplinas; entretanto, sabe-se dos obstáculos para que isso aconteça, como a formação bacharelesca dos formadores o que dificulta, inclusive, a assunção do compromisso para com a formação pedagógica de seus alunos.

Considerações Finais

Neste trabalho apresentamos nossa investigação sobre a configuração da Prática como Componente Curricular (PCC) no Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE expressa no Projeto Pedagógico (PP) do curso, a fim de verificar a importância do espaço destinando a essa carga horária de prática formativa docente. Através das análises dos documentos da distribuição da PCC foi possível verificar que ela está inserida nas disciplinas específicas se fazendo presente desde o primeiro semestre, proporcionando aos licenciandos a vivência da profissão ao longo de todo o curso. Entretanto, a impressão que o discurso constituído no currículo prescrito é a de que o que está no papel nem sempre se evidencia na prática.

Constata-se dessa forma a importância do compromisso e formação dos professores formadores, responsáveis pela aproximação do que está sendo visto no curso e o que os futuros docentes vivenciarão em seus locais de trabalho, nas escolas de educação básica. Muitos são os entraves para que isso ocorra nas disciplinas. O trabalho revelou que a formação dos professores universitários geralmente não contempla a perspectiva pedagógica exigida para se trabalhar a PCC a partir das disciplinas de formação, o que dificulta a devida inclusão dessa prática prevista nas ementas das disciplinas do curso. Em outras palavras, os formadores podem até ter aprendido a ensinar, mas tem dificuldades em ensinar a ensinar.

Os cursos de licenciatura conquistaram muitos espaços para que de fato a sociedade tenha profissionais capazes de atuarem na realidade das escolas e de seus alunos. Momentos de reflexões e aprendizagem da profissão devem ser primordiais ao longo de todo o curso de formação de professores. Desse modo, o Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE deve rever algumas ações no sentido de potencializar a compreensão dos licenciandos sobre a prática docente.

Em síntese, é possível perceber que a prática na formação docente é uma peça chave na compreensão do ser e do fazer docente e que componha todos os outros espaços curriculares, deixando de ser supostamente papel exclusivo dos estágios supervisionados e disciplinas pedagógicas. A perspectiva apresentada lança possibilidades para que futuros trabalhos venham investigar o assunto acerca da formação docente diante da realidade que os futuros professores atuarão.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A.; GEWINDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. 2º ed. São Paulo. Pioneira, 1999.

BARBOSA, A. T; PEREIRA, M. G; ROCHA, G. S. D. C. **A prática como componente curricular em disciplinas específicas e pedagógicas em um curso de licenciatura em ciências biológicas**. In: Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, 6, 2013, Santo Ângelo. **Anais...** Santo Ângelo: URI, 2013. p.2.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: DF, 2002a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: DF, 2002b.

BRITO, L. D. **A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia**. São Carlos: UFSCar, 2011. 146f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de São Carlos, 2011.

LIBÂNEO, J. C; PIMENTA, S. G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança** In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais da

educação: políticas e tendências. *Educação & Sociedade: Revista quadrimestral de ciência da educação*. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

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

PEREIRA, B.; MOHR, A. **A prática como componente curricular: o que diz a legislação**. In: Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia, 6., 2013, Santo Ângelo, RS. **Anais...** Santo Ângelo: URI, 2013. CD-ROM.

SANTOS, M.L. **Licenciatura em Ciências Biológicas: expectativas quanto à formação docente**. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará, Itapipoca, 2013.

SANTOS, G. R.; LISOVSKI, L. A. **Prática como Componente Curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010**. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 8., 2011, Campinas, SP. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2011. CD-ROM.

TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 71-90, jan./abr. 2008