

Resolução do CNE/CP nº 2 de 2002 - Prática como componente curricular: uma obrigatoriedade ou oportunidade?

Resolution of CNE/CP nº 2 de 2002 – Practice as a curricular component: an obligation or opportunity?

Resumo

Este trabalho tem como objetivo mapear as pesquisas que discutem a prática como componente curricular na formação inicial de professores de ciências e o identificar o que se compreende por prática nos cursos de licenciatura. As atividades de prática de ensino de ciências foram estabelecidas pela resolução do Conselho Nacional de Educação em 19 de fevereiro de 2002, a qual prevê 400 horas de prática como componente curricular além do estágio obrigatório. Este artigo é de natureza qualitativa, a metodologia utilizada foi uma busca no banco de dados da CAPES, com a leitura dos títulos e resumos das pesquisas encontradas a fim de mapear e compreender o que dizem as pesquisas sobre as atividades práticas no ensino de Ciências.

Palavras chave: prática componente curricular, prática e formação inicial, resolução CNE/CP nº 2 de 2002

Abstract

This paper aims to map the researches that discuss the practice as a curricular component in the initial training of science teachers and to identify what is understood by practice in undergraduate courses. The teaching practice activities of science were established by the resolution of the National Council of Education on February 19th of 2002, which provides 400 hours of practice as a curricular component beyond the mandatory internship. This article has a qualitative nature, the methodology used was a search in the CAPES database with the titles and abstracts of the researches found in order to map and understand what the researches say about practical activities in science teaching.

Key words: Practical curricular component, practical and initial training, resolution CNE/CP nº 2 de 2002

Introdução e justificativa

Na formação inicial existem apenas dois momentos, determinados pela matriz curricular, que os alunos universitários podem conhecer o universo escolar em toda sua extensão: em disciplinas de práticas de ensino e de estágio obrigatório. Ambas instituídas pela resolução do Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno (Brasil) no dia 19 de fevereiro de 2002:

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. (Resolução da CNE/CP, 2002)

Esta resolução institui somente a obrigatoriedade de 400 horas de prática no componente curricular e no estágio supervisionado, ou seja, só prevê a carga horária mínima de ambos requisitos. Assim, tal resolução apresenta-se a princípio com uma configuração rasa, pois não há nenhuma ementa que especifica ou indica uma possibilidade de abordagem e desenvolvimento, para esta dimensão de 400 horas de prática como componente curricular.

Sendo assim, espera-se que as disciplinas de prática de ensino deveriam proporcionar aos futuros professores, estudos sobre a prática docente e o estágio supervisionado o acompanhamento de aulas dentro de alguma unidade escolar de ensino básico? Sabe-se que em algumas universidades essas disciplinas, possibilitam algumas atividades de intervenção nessa realidade, porém, a obrigatoriedade das horas não significa, necessariamente, que a prática aconteça além da teoria e o estágio além da observação.

Compreende-se que o histórico e as conquistas na formação de professores no Brasil, apresenta-se sendo um caminho árduo e extenso, após conquistado os cursos de licenciatura em instituições de nível superior, Tanuri (2000, p.85) descreve que ainda,

Apesar de todas as iniciativas registradas nas duas últimas décadas, o esforço ainda se configurava bastante pequeno no sentido de investir de modo consistente e efetivo na qualidade da formação docente[...] Tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores,

Sendo assim, o estabelecimento da resolução, ainda que também seja um avanço no sentido de oportunizar uma formação mais enriquecedora vinculada a prática docente, pode, também, causar um estranhamento tanto em relação ao real objetivo da prática como componente curricular quanto a pormenorização da importância da prática, e ainda, da teoria no processo de formação docente.

Esses aspectos destacados acerca da realidade da formação inicial de professores de ciências, podem minimizar a importância da prática e da teoria na formação inicial. Assim, o profissional graduado no Brasil não tem a possibilidade de superar os modelos docentes tradicionais já constituídos ao longo de sua vida escolar, perfil firmemente retratado por Pimenta (2002):

Quando os alunos chegam ao curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos, que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana. (p.7)

Da mesma forma que a vida escolar interfere nos saberes docentes (TARDIF, 2002) dos futuros professores, a trajetória durante a graduação também permite carregar marcas significativas para sua futura atuação profissional.

Nesse sentido, é habitual para os licenciandos, se deparar com disciplinas nomeadas e apresentadas como espaço de aprendizado sobre a prática docente, mas que acabam sendo uma “teoria disfarçada de prática”, uma vez que não permitem que o aluno rompa com os modelos observados durante sua vida.

E ainda, mesmo sem a vivência escolar e espaço para discussões sobre a prática docente o ambiente profissional exige-se deste licenciado uma postura docente que não condiz com o experienciado durante sua formação inicial, já que se espera um profissional “preparado” para a atuação docente.

Logo, supõe-se que a formação inicial possui uma ideia dicotômica. Pois, se baseia no suporte das instituições de ensino com a teoria e a iniciação à docência é fundamentada em conteúdos práticos, entretanto, com pouco ou nenhum suporte da universidade e desarticulada das instituições escolares, culminando em uma complexa inserção docente como destacam Pacheco e Flores (1999):

[...] contrariamente ao que se verifica noutras profissões, a entrada no ensino é brusca e repentina, pois o professor nável tem de desempenhar as mesmas tarefas e de assumir as mesmas funções que um professor com experiência. Acresce, muitas vezes, o fato de se ver confrontado com os horários e as turmas mais problemáticas, encontrando-se, frequentemente, isolado e com pouco apoio por parte dos colegas e da escola. (p. 111)

Nesse sentido, a resolução de 19 de fevereiro de 2002 que estabelece as 400 horas de prática como componente curricular vem de uma crescente demanda dos profissionais da educação que tiveram a percepção de ponderar que a prática dentro da formação inicial pode trazer ganhos significativos para a formação do futuro professor, no sentido de diminuir alguns anseios e o *choque do real*.

Descrito por Huberman (1997) o qual sugere que o professor, ao adentrar na profissão, muitas vezes não se vê preparado para todas as responsabilidades de um professor e, assim, desencadeia uma série de sentimentos negativos em relação a profissão. Portanto, a prática como componente curricular é uma oportunidade do futuro professor se aventurar no ambiente escolar contando com o suporte oferecido tanto pela universidade como pela escola a fim de, talvez, minimizar algumas dificuldades do início de carreira, principalmente aquelas de caráter mais pedagógico que pessoal.

Todavia, existem alguns aspectos que precisam ser superados para que a prática seja significativa para os licenciandos, uma vez que Pacheco e Flores (1999) consideram que as instituições “prendem-se com a realidade em que os alunos são sujeitos passivos que estão sob a influência dos formadores, muitas vezes alheios à realidade das escolas, onde aqueles terão que lecionar.” (p. 53). Ou seja, a escola exerce um papel igualmente significativo na formação inicial e no exercício de prática de um docente. Assim, é preciso pensar em 400 horas de disciplinas que envolvam a realidade escolar e uma prática que desgrude da concepção tradicional de ensino, alunos e escola.

Além disso, é necessário vencer a ideia de que a prática é algo posterior a teoria, pois nas palavras de Tardif (2002) “até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente em uma redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero.” (p. 19) Portanto, é necessário considerar a prática como componente curricular, desde o início da formação inicial e conexa com a teoria. Esse tipo de vínculo poderá permitir uma oportunidade de articulação entre a universidade e a escola.

Entende-se que as 400 horas propostas de atividades como componente curricular, propõe-se como oportunidades de explorar os “saberes experienciais” que podem ser traduzidos no saber-fazer e saber-ser (TARDIF, 2002) que, somente, florescem a partir da prática, (Tardif, 2002), aprofunda que

Os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de suas profissões, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados (p. 33)

Privar um aluno universitário da vivência do chão da sala de aula, portanto, é pormenorizar a formação docente deste futuro professor, fica claro (percebe-se) que existem alguns saberes que somente se desenvolvem quando o professor está em efetivo exercício e que não podem ser substituídos por situações teóricas ou virtuais. Tardif (2000) destaca:

O profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. (p.12)

Destacando a importância da prática no processo de formação inicial e quase 15 anos após a resolução ter sido publicada, o objetivo deste artigo é identificar o reflexo da resolução nas pesquisas disponibilizadas no banco de dissertações e teses da CAPES, que discutem as atividades de prática de ensino nos cursos de licenciatura de Ciências Biológicas. E, como objetivo específico, destacar os momentos de prática na formação inicial e suas implicações para os futuros docentes, a partir da leitura dos resumos das pesquisas.

Metodologia

Pela proposta e objetivo deste artigo, identifica-se como mais assertivo a pesquisa de caráter quali-quantitativo. Sendo quantitativo, na apresentação e análise de dados quantitativos e também qualitativo, uma vez que visa direcionar ao processo - nos procedimentos e nas interações cotidianas - do que ao produto em si. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

A escolha pelo método de mapeamento é justificada “por permitir estabelecer imagens da realidade e dar sentido às diversas informações, captando características relevantes e representando-as por meios inteligíveis a quem possa interessar, ou ainda, por permitir agir sobre ela.” (Biembengut, s.d.). Dessa maneira, é possível indicar como os cursos de licenciatura de Ciências Biológicas estão desenvolvendo a prática como componente curricular.

Este artigo considera que uma das estratégias para identificar como a resolução reverbera nos cursos de licenciatura, é realizando um levantamento de pesquisas acadêmicas, dissertações e teses no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Pondera-se que os 15 anos de existência da resolução, poderá ser um prazo aceitável para ter-se indícios de pesquisas que fazem tal discussão.

A CAPES é o órgão responsável pela expansão e consolidação da pós-graduação, nesse sentido, é o local mais apropriado para buscar pesquisas. Atualmente o banco de dissertação e teses, disponibiliza os documentos de origem da Plataforma Sucupira de 2013 a 2016, que é o sistema associado a maioria dos programas de pós-graduação do país.

Para o levantamento das pesquisas sobre práticas na formação inicial nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas e considerando a orientação do banco da CAPES, considerou-se dois descritores de busca, “Prática Curricular” e “Prática como componente curricular”. Para refinar os resultados como sugere, o próprio *site* da CAPES (barra ao lado esquerdo) e também para identificarmos pesquisas pertinentes que contribuam com o artigo, optou-se em assinalar as áreas de concentração, os campos da “Educação”; “Ensino de Biologia”; “Ensino de Ciências”; “Ensino de Ciência e Matemática”; e “Ensino de Ciências e Matemática”.

O filtro das áreas de concentração sugeridos pelo *site* da CAPES, podem não corresponder com a totalidade de pesquisas pertinentes para compor esse levantamento, uma vez que não indicou os mesmos trabalhos significativos quando se optou pela busca geral, sem filtro. No entanto, para manter a organização do percurso metodológico, optou-se por manter os filtros de concentração.

É necessário mencionar que o próprio *hall* do *site* da CAPES exibiu duas áreas de “Ensino de Ciências e Matemática”, embora distintas pela variação da ausência e presença do acento gramatical e também foram apresentadas e assinaladas dois ícones da área de concentração “Educação”. Todos esses campos foram assinalados para os dois descritores. Embora, para o descritor “Prática como componente curricular” foi assinalado uma outra área de concentração apresentada pelo *site* da CAPES, “Ensino de Ciências (áreas de concentração: ensino de física, ensino de química e ensino de biologia) ”.

Resultados e discussão

O percurso metodológico, então, consiste em realizar duas buscas com descritores distintos. Após, utilizar o filtro de área de concentração, irá realizar a leitura de todos títulos dos trabalhos, para identificar os relacionados a área de formação inicial de cursos de licenciatura de Ciências Biológicas que discutem a prática nas disciplinas. Aqueles trabalhos que possuem título pertinente, realizou-se a leitura dos resumos para destacar a discussão sobre a prática como componente curricular nas pesquisas acadêmicas e posteriormente, se possível, destacar as implicações para a formação inicial.

Importante ressaltar que o levantamento foi realizado em dezembro de 2016, e nesse levantamento, não se considerou as pesquisas que estudam sobre o estágio, já que nosso foco são as 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso.

Descritor	Registros	Resultados após o filtro das áreas de concentração	Identificados para leitura de Títulos	Identificados para leitura de Resumos
Prática Curricular	77.057 Registros	2.807 registros	560 pesquisas	8 pesquisas
Prática como componente curricular	662.363 registros	7.737 registros	1.547 pesquisas	9 pesquisas
Prática formação inicial	190.721 registros	5.439 registros	1.091 pesquisas	11 pesquisas
Total	739.420 registros	10.544 registros	2.107 pesquisas	28 pesquisas

Tabela 1 – Resultado dos descritores no banco de dissertações digitais da CAPES

No total identifica-se 28 pesquisas para a leitura dos resumos, embora, há pesquisas comuns nos resultados dos três descritores utilizados, portanto obteve-se 11 trabalhos. Entretanto, somente 3 pesquisas tratam da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, sendo:

Instituição de Ensino	Programa	Título
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA	ENSINO DE CIÊNCIAS	PROPOSTA DE MINI CURSOS COMO PRÁTICA DOCENTE DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS	EDUCAÇÃO	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFPI CAMPUS FLORIANO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO	ENSINO DAS CIÊNCIAS	A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES?

Tabela 2 – Pesquisas selecionadas para leitura de resumos

A dissertação “Proposta de mini cursos como prática docente durante a formação inicial de professores” tem como objetivo formular propostas de disciplinas a serem incluídas na matriz do curso de Ciências Biológicas através do planejamento de mini cursos com temas amplos, contextualizados e com impactos sociais integrado a Educação Básica, Ensino Médio.

A pesquisa intitulada “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFPI CAMPUS FLORIANO” buscou analisar a prática como componente curricular no curso de Biologia, verificando se a natureza das atividades articula teoria e prática. Os resultados indicam que as horas de prática como componente curricular são cumpridas e que a proposta do projeto político pedagógico permite vincular a teoria e prática de ensino de Ciências e Biologia, bem como parcerias entre a universidade e escola por meio de atividades de seminários.

E a investigação em nível de mestrado, “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES?” Investigou a contribuição da prática como componente curricular na formação docente de professores de biologia. Os principais resultados indicam que as disciplinas precisam ser ajustadas e adequadas para que haja superação das incoerências entre os documentos, o discurso dos docentes e a percepção dos estudantes a fim de formar profissionais com o perfil que a instituição almeja.

Percebe-se que os três trabalhos possuem uma relação, mas também uma distinção em relação ao objeto de estudo, sendo a pesquisa “Proposta de mini cursos como prática docente durante a formação inicial de professores”, propor uma disciplina articulada com a Educação

Básica, mas especificamente com os alunos de Ensino Médio. Pelo resumo é possível, demonstrar assim, uma alternativa de promover uma formação inicial articulada de teoria-prática e com vivências escolares expressivas para os licenciandos, futuros professores.

Já as pesquisas “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES?” e “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFPI CAMPUS FLORIANO”, procuram compreender como as universidades abordam a prática como componente curricular em cursos de licenciatura e suas contribuições e explicitando de uma instituição federal. Ambas as pesquisas demonstram que o delineamento das 400 horas, são motivadoras para propor uma formação de licenciandos enriquecedora articulada com o espaço da atuação docente. Embora, a dissertação “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES?” menciona que ainda é necessário que documentos oficiais que delineiam os cursos de licenciatura de Ciências Biológicas, sejam apropriados de acordo com a relação dos resultados coletados por docentes e licenciandos.

Conclusão

Após, 15 anos da resolução do CNE/CP nº 2 de 2002, que especifica a Prática como Componente Curricular, nota-se pelo levantamento de pesquisas acadêmicas, pouca repercussão nas instituições de ensino superior. Entende-se que não uma representatividade significativa de trabalhos que discutem a sobre a resolução no âmbito da política de formação de professores, quanto no aspecto de discutir ou propor uma disciplina atribuída da prática como componente curricular no curso de licenciatura de Ciências Biológicas.

Como a resolução não especifica como cumprir as 400 horas da prática como componente curricular, permitir que as universidades tenham autonomia para exercer uma formação inicial articulada de propostas de disciplinas que envolvam a teoria-prática e experiências que permitam o desenvolvimento profissional docente (DAY, 2001), infelizmente, também é possível, exercer o efeito inverso. Sendo o último caso, uma das razões que fazem permear e conservar-se a ideia de que a universidade ensina e a na escola se aplica o conhecimento, desvinculadas e desresponsabilizando da atuação docente.

Referências

- BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, número 4, 1997.
- PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. **Formação e Avaliação de Professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 1999.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores – Saberes da docência e identidade profissional**. P.15-34. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014
- TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.