

# **Prática como Componente Curricular em pauta: dimensões formativas a partir da legislação educacional**

## **Practice as a Curricular Component on the agenda: formative dimensions from the educational legislation**

### **Resumo**

A investigação examina, a partir da perspectiva de dimensões formativas, três pareceres e três resoluções do Conselho Nacional de Educação do Brasil que instituem e tratam da Prática como Componente Curricular. São identificadas, descritas e analisadas cinco dimensões formativas: reflexão sobre a ação docente, transformação dos conteúdos, integração entre os formadores e as matérias de ensino, aproximação com a escola, e aproximação com o contexto social e político da profissão docente. Aborda-se a importância destas dimensões e suas consequências para a formação de professores e para a integração universidade-escola.

**Palavras chave:** formação de professores, currículo, curso de licenciatura, PCC

### **Abstract**

The research analyzes, from the perspective of formative dimensions, three reports and three resolutions of the National Council of Education of Brazil that concern and establish the Practice as a Curricular Component. Five formative dimensions are identified, described and analyzed: reflections on teacher action, content transformation, integration between instructors and teaching materials, approaches to school, and to the social and political context of the teaching profession. The text addresses the importance of these dimensions and their consequences for teacher training and university-school integration.

**Key words:** teacher education, curriculum, undergraduate teacher education course, PCC

### **Introdução**

A Prática como Componente Curricular (PCC) foi instituída pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores para Educação Básica (DCNFP) em 2002 (BRASIL, 2002c; 2002d) através de pareceres que a discutiram e resoluções que implementaram esse componente curricular. Após mais de uma década de existência, a PCC ainda suscita muitas dúvidas. Clebsch e Alves-Filho (2015) afirmam que “talvez um dos maiores desafios relativos ao planejamento e execução curricular da PCC é sua falta de clareza em termos de origem e objetivos” (p. 66). Já Pereira e Mohr (2017) sustentam que a origem das dúvidas

“está localizada na sinonimização errônea de ‘prática’ com ‘necessidade de estar na escola e interagir diretamente com os alunos’ (...). Observa-se na legislação vigente que o substantivo ‘prática’ que compõe a expressão PCC refere-se à ação ou trabalho docente e pedagógico. Assim, é necessário

compreender que a atividade docente não acontece ou esgota-se apenas no contato com os alunos ou na ministração de aulas. Ela vai muito além, e é essa reflexão/atividade/preparação longe dos alunos que possibilita o desempenho competente da ação docente quando em sala de aula” (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 35).

Neste contexto, a investigação **objetiva identificar, descrever e analisar dimensões formativas possíveis de serem desenvolvidas através da PCC segundo pareceres e resoluções que abordam este componente curricular.** Entende-se por dimensão todo plano, grau ou direção na qual se possa realizar uma ação (ABBAGNANO, 2007). As cinco dimensões presentes neste texto destacam algumas das direções possíveis no desenvolvimento deste componente curricular.

Como procedimentos de investigação, identificamos, com base no trabalho de Pereira e Mohr (2013), três pareceres (BRASIL, 2002a; 2002b; 2005) e duas resoluções (BRASIL 2002c; 2002d) que tratam da PCC. Analisamos também as DCNFP mais recentes (BRASIL, 2015). Os documentos foram então lidos na íntegra tendo por foco a PCC a partir do critério dimensão formativa.

## **Modelos de formação de professores e a Prática como Componente Curricular**

A partir da década de 1930, foram criados os primeiros cursos de formação de professores no país (DINIZ-PEREIRA, 1999). Esses cursos eram constituídos por três anos de bacharelado, com disciplinas sobre os conteúdos a serem ensinados, seguidas por mais um ano de disciplinas pedagógicas, configuração conhecida como 3+1 (AYRES, 2005). Para Diniz-Pereira (1999), neste modelo conhecido como racionalidade técnica, o professor é visto como técnico, que aprende conhecimentos científicos e pedagógicos e, posteriormente, aplica-os na prática, geralmente no estágio supervisionado, no final da formação.

O modelo da racionalidade técnica é alvo de muitas críticas. Para Pinto (2001), a valorização da técnica reflete na dissociação entre teoria e prática na formação inicial de professores. Para Andrade et al. (2004), a racionalidade técnica também reforça a crença de que para ser professor, basta o domínio da área do conhecimento em que o docente irá atuar.

Opondo-se à racionalidade técnica e em busca da profissionalização do ensino e de valorização da prática docente foram promulgadas as DCNFP em 2002. Elas instituem a PCC e contrapõem-se ao quadro vigente à época (BRASIL, 2002c): cursos com concepção restrita de prática, e divididos em dois momentos, aquele em que se aprende a teoria, caracterizada pelos conhecimentos ensinados durante as aulas da graduação, e aquele em que se exercita a prática, que corresponde à carga horária do estágio supervisionado no final do curso. A superação de tal quadro solicitava uma concepção de prática “mais como um componente curricular” o que

(...) implica 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, 2002a, p. 23)

Ou seja, a prática na formação docente precisa ser desenvolvida para além do estágio supervisionado, em momentos de reflexão sobre a docência. O parecer CNE/CP 28 (BRASIL, 2002b) estabelece que a PCC deve estar presente no projeto pedagógico do curso e ocorrer do

início ao fim do processo formativo.

Após sua instituição, buscou-se compreender objetivos e contribuição da PCC nas licenciaturas. Para Terrazzan et al. (2008) a PCC deve constituir-se em momento de articulação entre conhecimento conceitual da matéria de ensino e conteúdos a serem ensinados na educação básica, considerando condicionantes, particularidades e objetivos de cada unidade escolar; além de permitir que o licenciando observe, conheça e interaja com o ambiente escolar. De Souza Neto e Pinto da Silva (2014) afirmam que a PCC pode ser estratégia para problematização e teorização de questões da área de ensino advindas do contato com o espaço escolar e com o campo profissional, além de contribuir para a formação da identidade profissional do professor.

## **Dimensões formativas para a Prática como Componente Curricular**

Silvério (2014) analisou o papel da PCC e dos Estágios Supervisionados na formação de licenciandos de um curso de Ciências Biológicas e mencionou quatro dimensões formativas para a PCC. Inspiradas nesta tipologia, investigamos a legislação sobre PCC (BRASIL, 2002a; 2002b) e identificamos nos documentos dimensões semelhantes àquelas do autor, além de outra não proposta por ele: a) reflexão sobre a ação docente; b) transformação dos conteúdos; c) integração entre os formadores e as matérias de ensino; d) aproximação com a escola; e e) aproximação com o contexto social e político da profissão docente.

Em relação à **reflexão sobre a ação docente**, o parecer CNE/CP 9 de 2001 aponta que as práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura devem estar apoiadas em reflexões desenvolvidas ao longo do curso de formação (BRASIL, 2002a). Para o parecer, é princípio metodológico que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre esse se materialize” (p.56). A materialização do fazer é necessária ao estágio curricular supervisionado, quando ocorrem práticas pedagógicas na educação básica com acompanhamento do docente da turma. No que tange à PCC, o fazer do futuro professor ocorre com mediação de tecnologias da informação, narrativas orais e escrita de professores, situações simuladas, estudos de caso (BRASIL, 2002a). Este aspecto é muito importante, pois julgamos que a presença do licenciando na escola e na sala de aula só pode ocorrer quando organizada com minucioso planejamento. Isto para que se evite a sobrecarga de trabalho aos professores e às instituições escolares, já onerada por diversos programas, projetos e estágios. Além disso, o planejamento minucioso é importante para estabelecer diálogo entre universidade e escola e valorização dos professores da escola como co-formadores. Por fim, o planejamento cuidadoso é essencial para que a atividade docente não seja entendida pelos licenciandos como ativismo ou como “mão na massa”, onde se aprende apenas fazendo. A inserção dos alunos na escola demanda igualmente estudos teóricos da área de educação e de educação em Ciências. sem o que se reforça a ideia de que para ser professor basta apenas saber o conteúdo a ser ensinado. Assim, concordamos com o parecer CNE/CP 9/2001, pois “no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz” (BRASIL, 2002a, p.56).

A dimensão formativa **transformação dos conteúdos** diz respeito à transposição de conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em situações contextualizadas de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2002a). Silvério (2014, p.182), afirma que a PCC, nessa dimensão formativa, “passa a ser concebida nas disciplinas como maneira de favorecer a transposição didática de seus conteúdos”. No processo de transposição didática (CHEVALLARD, 1991) um saber científico tomado como objeto de ensino, sua natureza, inter relações e objetivos sofrem modificações. Desta forma a PCC pode também favorecer a

reflexão dos futuros professores sobre o processo de transposição didática: disciplinas que se ocupam de conhecimentos das Ciências Biológicas podem eleger conceitos biológicos e estudar mecanismos, implicações e resultados de sua transformação em saber a ser ensinado, o que necessita interação entre esses saberes e saberes pedagógicos sobre ensino, escola e docência.

Outra dimensão formativa é a **integração entre os formadores e as matérias de ensino**. Na legislação ela se expressa como “tempo e espaço curricular específico”, onde

(...) a atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações problema características do cotidiano profissional (BRASIL, 2002a, p.57).

Busca-se também o desenvolvimento da PCC tanto no interior de disciplinas que se ocupam principalmente de conteúdos biológico como naquelas que se dedicam principalmente a conteúdos pedagógicos, uma vez que que:

(...) todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática (BRASIL, 2002a, p.57).

Assim, a legislação responsabiliza todos os professores de um curso de licenciatura na formação pedagógica do licenciando. Tanuri et al. (2003) afirmam que “formar professores na universidade implica em um projeto específico partilhado por todos os docentes (não apenas os especialistas na área das ciências da educação). Implica em envolver escolas, professores e sociedade” (214).

Na dimensão formativa denominada **aproximação com a escola**, a PCC busca “transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2002b, p. 9). De acordo com esse parecer, a prática nesse contexto é um fluxo contínuo de fazer e pensar sobre o fazer que busca significados na gestão, administração e situações próprias do ambiente escolar (BRASIL, 2002b). É fundamental para a efetiva e harmônica integração universidade-escola que futuros professores e docentes formadores tenham conhecimento e adequada competência para considerar e lidar com aspectos do contexto escolar e seus tensionamentos relacionados às políticas, administração, gestão financeira e condições de trabalhos. Para Silvério (2014, p. 67), a aproximação do futuro professor com o contexto escolar “precisa superar o entendimento de escola como um local para depositar e aplicar conhecimentos que não dizem respeito a sua realidade”, além de reconhecer a instituição escolar como capaz de produzir conhecimentos importantes para a formação dos licenciandos.

Por fim, identificamos uma dimensão que intitulamos **aproximação com o contexto social e político da profissão docente**. Ela permite que os licenciandos conheçam e valorizem entidades de representação profissional dos professores (BRASIL, 2002b). Nesse contexto, atividades de PCC podem debater, por exemplo, questões relacionadas à profissão docente, legislações, políticas públicas, órgãos sindicais, ausência de regulamentação da profissão docente e respectivo conselho profissional. Essa dimensão formativa é muito importante para que o futuro professor conheça direitos e deveres como docente para, quando em atuação profissional, possa lutar por pisos salariais, por melhores condições de trabalho e pela

valorização da carreira.

## Considerações finais

Julgamos que outras análises, teóricas ou empíricas, possam (re)construir e complementar as finalidades e possibilidades para a PCC que identificamos na legislação educacional examinada.. Tais estudos são importantes para refletir e debater objetivos e formas de desenvolvimento deste componente curricular. Ao desenvolver a PCC no currículo é possível e desejável articular distintas dimensões formativas, pois elas são complementares.

A PCC desenvolvida com os objetivos previstos pela legislação torna-se atividade importante para formação dos licenciandos, pois antecipa momentos de articulação entre conhecimentos disciplinares e situações específicas da profissão docente. Do início ao fim dos cursos de formação os momentos reservados a este componente curricular podem auxiliar na construção da identidade profissional dos futuros professores, problematizando e (re)significando concepções sobre escola, aluno e ensino. Ao contrário, apenas uma inserção do tipo contábil de carga horária da PCC não permite que cursos de licenciatura abandonem o anacrônico modelo de formação docente pautado na racionalidade técnica. Da mesma forma, não é apenas o aumento da vivência dos futuros professores na escola que irá prepará-los melhor para o exercício da profissão. Além da quantidade de horas, é preciso que haja investimentos que priorizem a qualidade destas atividades, fornecendo condições concretas para interação entre universidade e escola básica e entre docentes destas instituições. Sustentamos que é em espaço de trocas de saberes e vivências entre professores universitários, professores da escola básica e licenciandos, que atividades como a PCC podem realizar plenamente as distintas e complementares dimensões formativas.

## Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- 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.
- 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**. Niterói: Eduff, 2005.
- 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, 2002a Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.
- BRASIL. Parecer CNE/CP 28 de 02 de outubro de 2001, publicado em 18 de janeiro de 2002. Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB028\\_2002.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB028_2002.pdf)> . Acesso em: 12 set. 2018.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de

2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002c. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\_02.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

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, 2002d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CES 15 de 2 de fevereiro 2005, publicada em 13 de maio de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n°s 1 e 2/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\_05.pdf> Acesso em: 12 set. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP 2 de 9 de junho de 2015, publicada em 1 de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoesdo-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 15 set. 2018.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLEBSCH; A. B.; ALVES-FILHO, J. P. As possibilidades e desafios para implementação da prática como componente curricular em currículos de formação de professores. **Revista Dynamis**, v. 21, n. 2, p. 53-68, 2015.

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.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n° 68, 1999.

PEREIRA, B; MOHR, A. Prática como Componente Curricular: o que diz a legislação? In: ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA SUL, 6., 2013a, Santo Ângelo, RS. **Anais**. CD-ROM.

PEREIRA, B; MOHR, A. Origem e contornos da Prática como Componente Curricular. In: Mohr, A; Wielewicki. Prática como Componente Curricular: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PINTO, N. B. Saberes docentes e processos formativos. **Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, p. 1-15, 2001.

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.

TANURI, L. M; CARVALHO, L. M.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G.; PENTEADO, M. G.; NARDI, R.; LEITE, Y.U. F. Pensando a licenciatura na UNESP. **NUANCES: estudos sobre educação**, ano 9, v. 9, p. 211-229, 2003.

TERRAZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.