

## **AS POSSIBILIDADES E DESAFIOS PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

*The opportunities and challenges for the implementation of practice as curriculum  
component in teacher training curriculum*

---

**Angelisa Benetti Clebsch**

Professora de Física no Instituto Federal Catarinense com atuação no ensino médio e formação de professores

Instituto Federal Catarinense - Rio do Sul  
angelisa@ifc-riodosul.edu.br

**José de Pinho Alves Filho**

Departamento de Física  
PPGECT - UFSC  
Universidade Federal de Santa Catarina  
jopinhofilho@gmail.com

## Resumo

A Prática como Componente Curricular (PCC) é obrigatória nos currículos das licenciaturas, aproxima os licenciandos do campo profissional e auxilia na construção dos saberes docentes. Este trabalho tem por objetivo reunir comentários acerca de publicações referentes à PCC, organizados a partir da apreciação de teses e eventos da área de Educação e Ensino de Ciências, publicados de 2004 a 2015. A pesquisa buscou responder a seguinte questão: como a PCC tem sido abordada em publicações acadêmicas? Na leitura exploratória foram identificadas questões relacionadas ao entendimento, distribuição e organização da PCC. Na segunda etapa os trabalhos foram submetidos a uma análise documental desenvolvida de acordo com as categorias: questionamentos, possibilidades e desafios. Os resultados apontam que as pesquisas estiveram centradas nas dúvidas sobre o que seria a PCC e na reestruturação dos currículos, seguidas de análises das configurações dos cursos. Além de reunir diferentes possibilidades de organização do componente curricular investigado e apresentar uma contextualização legal, a pesquisa revela que há falta de preparo dos formadores que ministram disciplinas que contemplam PCC. Além disso, que há ainda um distanciamento entre o campo de atuação e o campo de formação.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática como componente curricular. Licenciatura.

## Abstract

Practice as Curricular Component (PCC) is compulsory in the curricula of undergraduate, approaching the licensees of the professional field and assists in the construction of teaching knowledge. This paper aims to gather comments on publications relating to the PCC, organized from the appreciation of theses and events in the field of Education and Science Teaching, published 2004-2015. The research sought to answer the following question: how the PCC has been addressed in scholarly publications? Exploratory reading were identified issues related to the understanding, distribution and organization of the PCC. In the second stage the papers were submitted to a documentary analysis developed according to the categories: questions, possibilities and challenges. The results show that the surveys were centered on questions about what would be the PCC and the restructuring of the curriculum, followed by analysis of configurations of courses. In addition to gathering different organizational possibilities of curriculum component investigated and present a legal context, research reveals that there is

lack of preparation of trainers who teach subjects that include PCC. Also, there is still a gap between the playing field and training field.

**Keywords:** Teacher training. Practice as a curricular component. Graduation.

## 1 INTRODUÇÃO

A Prática como Componente Curricular (PCC) é obrigatória nos currículos dos cursos de formação inicial de professores. Integrada ao estágio supervisionado e demais componentes teóricos do currículo, traz a possibilidade de aproximação do licenciando com o contexto profissional desde o início da formação, podendo contribuir com a constituição dos saberes necessários à docência. No entanto, apesar da exigência legal, há ainda muitas dúvidas com relação a este componente curricular como veremos neste trabalho, através de questionamentos apontados em publicações científicas.

As normativas vigentes para a formação inicial de professores contemplam as dimensões teóricas e práticas e indicam a necessidade de integração entre as mesmas. Esta recomendação é pertinente, pois consideramos que os saberes dos professores são teóricos e práticos. A PCC e o estágio curricular aproximam os licenciandos do campo profissional e exigem “na ação”, saberes teóricos construídos na formação. Neste sentido podem constituir-se em espaços que contemplam ambas as dimensões.

Para Tardif (2012) o saber dos professores deve ser compreendido em relação com o trabalho na escola, que é multidimensional. O trabalho “incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor, à sua situação sócio-profissional, ao seu trabalho diário na escola e na sala de aula” (TARDIF, 2012, p. 17).

Para este autor, o saber-fazer é plural, pois envolve fatores variados, de naturezas diversas. Ao mesmo tempo é temporal, uma vez que os saberes são adquiridos em um contexto de história de vida e profissional e se modificam com o passar dos anos. Estão ligados à interação social concreta dos profissionais do ensino com os alunos da escola básica. Desta forma, na licenciatura quanto mais utilizável no campo de trabalho for um saber, mais valor profissional ele tem. Assim os saberes oriundos da experiência “parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais” (TARDIF, 2012, p. 21).

Com o objetivo de contribuir com a realização e desenvolvimento da PCC nos cursos de licenciatura, elaboramos o presente trabalho que reúne comentários acerca de publicações referentes a este componente, organizados a partir da apreciação de teses e eventos da área de Educação e Educação/Ensino de Ciências, publicados no período de 2004 a 2015.

A problemática central que motivou a pesquisa e será desenvolvida é: como a PCC tem sido abordada em publicações acadêmicas?

Para responder a questão mencionada realizamos na primeira etapa da pesquisa uma busca no banco de Teses/CAPES, inicialmente por palavras-chave, com posterior leitura de títulos e resumos. Já os artigos dos eventos foram escolhidos a partir da leitura dos títulos, resumos e palavras-chave nas atas disponíveis na internet<sup>1</sup>. Nem todos os eventos disponibilizam atas on-line para as suas edições. Tivemos acesso ao XVI ENDIPE realizado em 2012, ao XIV e XV ENEQ realizados em 2008 e 2010 respectivamente. Com relação aos demais eventos que fizeram parte da pesquisa, tivemos acesso às atas de todas as edições

---

<sup>1</sup> Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC), Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF).

realizadas no período analisado. Após este primeiro levantamento, os trabalhos foram submetidos à análise de conteúdo. Procedimento que permite manipular mensagens, descrever e interpretar o conteúdo de forma a oportunizar a compreensão de seus significados num nível que extrapola a leitura comum (BARDIN, 1977).

A partir desta leitura exploratória identificamos diversas questões relacionadas ao entendimento, distribuição da carga horária e organização da PCC.

Decidimos então selecionar para a pesquisa artigos e teses que continham questões respondidas ou citadas e/ou desafios enfrentados pelas Instituições de Ensino Superior (IES), ao organizar os currículos incluindo este componente. Optamos por escolher para análise também os textos que traziam exemplos de como distribuir e desenvolver o componente curricular nos cursos de licenciatura. As duas primeiras categorias foram definidas com o objetivo de visualizar as “questões” e “desafios” que emergiram, em função da inclusão de um novo componente nos currículos de formação de professores a partir das resoluções emitidas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Além disso, através da categoria “possibilidades” buscou-se exemplificar de que forma as IES do Brasil estão distribuindo a carga horária de PCC nos currículos e que tipos de atividades estão sendo realizadas pelos professores em formação acadêmica. Os textos que não apresentavam estes aspectos não foram analisados.

Na segunda etapa da pesquisa, foram submetidos à análise descritiva 4 (quatro) teses e 17 (dezesete) artigos publicados em eventos de acordo com as categorias já citadas.

Cabe registrar que este artigo não é um trabalho tipo estado da arte, pois traz exemplares de publicações apresentadas em eventos e algumas teses, buscando subsidiar professores formadores para o desenvolvimento da dimensão prática nos cursos de licenciatura.

Iniciaremos pontuando alguns aspectos da legislação da formação de professores para a educação básica. A seguir, reservamos uma seção para apresentar os resultados de cada uma das categorias definidas, organizando os trabalhos em ordem cronológica. Nas considerações finais pontuamos algumas conclusões e questões que consideramos que ainda estão em aberto.

## **2 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LEGISLAÇÃO**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que normatizam a organização dos cursos vigentes foram propostas inicialmente por meio de pareceres emitidos pelo CNE em 2001. Em 2002, foram emitidas pelo Conselho Pleno, as resoluções que determinaram como os currículos dos cursos de formação de professores para a educação básica devem ser estruturados.

A Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica e estabeleceu os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização curricular dos cursos de formação docente. Determinou que a prática docente não ficasse restrita ao estágio supervisionado, geralmente desenvolvido a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura. A resolução traz artigos que mencionam especificamente a prática. Nos parágrafos do artigo 12:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002a, p. 5)

No artigo 13 a resolução menciona que a dimensão prática transcende o estágio e tem como propósito promover a articulação entre as práticas, numa perspectiva interdisciplinar e com a presença da prática profissional na formação do professor.

A definição da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica foi determinada pela Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002b), que institui em seu artigo 1º a duração mínima de 2800 (duas mil e oitocentas) horas, com a articulação teoria-prática garantida em seus projetos políticos pedagógicos, distribuídas em 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular diluídas ao longo do curso; 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Mesmo com a imposição legal de fragmentação do currículo em horas de conteúdos curriculares, horas de prática, horas de estágio, horas de atividades complementares, as IES tem autonomia para a organização dos cursos desde que respeitem as normativas legais. Foram várias as interpretações da legislação, às vezes diversas dentro dos campus de uma mesma instituição como mostraremos adiante. Foram emitidas resoluções pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) posteriores prorrogando o prazo para adequação das licenciaturas (BRASIL, 2004), dando liberdade para os cursos em andamento se adequarem ou não as resoluções de 2002 (BRASIL, 2005).

Sobre a PCC, componente novo que foi incorporado na formação de professores para a educação básica, o parecer CNE/CP 28/2001 traz uma definição e sugere que a mesma esteja articulada ao estágio supervisionado.

[...] uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...], ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, Parecer CNE/CP 28/2001, p. 9)

Em 2005, o Conselho Nacional de Educação emitiu um parecer tendo em vista a solicitação de esclarecimento, sobre as resoluções de 2002, que a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia encaminhou. Um dos questionamentos era “Qual a compreensão desse

Conselho com relação à distinção entre prática como componente curricular e prática de ensino?” (BRASIL, 2005, p.1)

O parecer 15/2005 traz então como definição para a PCC:

[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p. 3).

O último trecho do parecer menciona que tal componente não deve ser incluído em disciplinas específicas das áreas, divergindo, neste aspecto da resolução 1 do CNE (BRASIL, 2002a) que afirma que todas as disciplinas dos cursos de licenciatura terão uma dimensão prática (relacionada à docência na educação básica).

É possível que a “liberdade” de organização da PCC no âmbito dos cursos tenha gerado dúvidas e inseguranças em termos de concepção e desenvolvimento deste componente. Pudemos perceber pela pesquisa aqui apresentada que as modificações impostas pelas resoluções de 2002, especialmente em termos de prática pedagógica ainda são pouco compreendidas pelas instituições que ofertam licenciaturas.

Além disso, há problemas a serem enfrentados na formação de professores. Um deles diz respeito ao distanciamento que ainda existe entre o campo de formação e o campo de atuação do professor. Tanto que o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) sinaliza possíveis modificações na formação de professores no sentido de valorização das práticas. De acordo com seu artigo 3º, as metas e estratégias apresentadas deverão ser cumpridas no prazo de vigência do plano. A estratégia 15.6 refere-se aos cursos de formação de professores:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica [...] valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (BRASIL, 2014, p. 79).

Para dar consequência ao Plano Nacional de Educação, foram aprovadas em julho de 2015 pelo Conselho Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (BRASIL, 2015). A resolução determina o prazo de dois anos para os cursos vigentes se adaptarem à resolução.

Em seu artigo 13, a resolução define que os cursos deverão ter 3200 horas (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração de no mínimo 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos. Esta carga horária deverá ser distribuída em:

[...] I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição (BRASIL, 2015, p. 50).

Este documento amplia a carga horária teórica dos cursos e, mantém a PCC como obrigatória, colocando em pauta a necessidade de aprofundar o entendimento deste componente que integra os cursos de licenciatura a mais de uma década.

Esta breve explanação contextualiza o componente curricular investigado, que atualmente faz parte dos currículos por determinação legal. Nas seções seguintes apresentamos a análise dos trabalhos, realizada de acordo com as categorias que mencionamos anteriormente.

### **3 QUESTIONAMENTOS RELATIVOS À PCC PRESENTES NAS PUBLICAÇÕES**

O trabalho de Fernandes (2004) aponta um esvaziamento teórico e uma banalização da prática nas resoluções citadas. E questiona como estão sendo pensadas pelos cursos as horas de teoria e as horas de prática e como se articulam entre si e com o campo profissional (FERNANDES, 2004). A pesquisa interinstitucional, coordenada pela autora, buscou analisar os mecanismos de elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos e encaminhamentos nas licenciaturas, especialmente a questão do nosso objeto de investigação a partir da Resolução 2 (BRASIL, 2002b). São mencionadas as seguintes questões de pesquisa pela autora:

Como está sendo a aplicação da Resolução CNE/CP2 de 19 de fevereiro de 2002? Quem são os responsáveis para efetivar essa aplicação? Quais instâncias que acolhem as discussões sobre essa aplicação e como a acolhem? Como são envolvidos os professores? E os alunos? Quais as alterações e como estão sendo feitas essas alterações no Projeto Pedagógico? Como incluir a leitura do campo profissional - a escola básica e como fazer a inserção nessa escola? (FERNANDES, 2004, p. 8, FERNANDES e FERNANDES, 2005, p. 1)

Camargo e Nardi (2008) acompanharam a reestruturação do Curso de Licenciatura em Física da UNESP, iniciado em 2001 e que passou a ser ofertado em 2006. As questões investigadas pelos autores durante o processo foram as seguintes:

Que efeitos de sentidos emergem de documentos oficiais, nas falas de licenciandos, de professores de Física do Ensino Médio e de docentes universitários relacionados ao processo de reestruturação curricular de um curso de Licenciatura em Física de uma Universidade pública? Como as reivindicações de licenciandos, professores em exercício e docentes e pesquisadores universitários estão contemplados na versão final deste projeto político-pedagógico e na reestruturação curricular subjacente a ser implantada? (CAMARGO; NARDI, 2008, p. 6)

Marchan e Nardi (2008) apresentam uma investigação que analisou a configuração curricular de cursos de Licenciatura em Física de 5 (cinco) campi da UNESP que passaram por reestruturação curricular. A pesquisa revela dicotomia entre a legislação para formar o físico-educador e o professor para a educação básica. O trabalho apresenta análise de semelhanças e diferenças entre os projetos e currículos e da formação identitária docente. Os questionamentos apontados pelos pesquisadores foram os seguintes:

Como se apresentam as configurações curriculares desses cinco cursos de Licenciatura em Física desta IES? Elas atendem a legislação pertinente? Que possível perfil identitário de professor pode ser evidenciado pela análise de seus projetos pedagógicos e suas estruturas curriculares? (MARCHAN; NARDI, 2010, p. 3).

No ENPEC de 2011 foi apresentado um artigo tipo estado da arte que buscou analisar em trabalhos apresentados no período de 2010 a 2011, como objeto de nossa investigação está sendo organizado nas licenciaturas: “Como os cursos de Licenciatura no Brasil de diferentes IES estão organizando as atividades de PCC?” (SANTOS; LISOVSKI, 2011, p. 3):

[...] como as IES organizam a PCC em seus cursos de licenciatura, em quais disciplinas a PCC é trabalhada e que tipo de relação estabelece com os Estágios Curriculares, como a PCC está distribuída na matriz curricular dos cursos e que atividades são desenvolvidas. (SANTOS; LISOVSKI, 2011, p. 6)

Este artigo menciona que foi encontrado um número reduzido de publicações sobre esta dimensão do currículo frente a totalidade de trabalhos, e nem todos os que foram analisados responderam as questões de pesquisa.

Brito e Freitas (2012) trazem resultados de uma tese que investigou a distribuição da PCC nos cursos de Ciências Biológicas de Universidades Estaduais da Bahia. Os questionamentos que motivaram a pesquisa estão relacionados à como os cursos em questão receberam as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2002a, BRASIL, 2002b). O trabalho inclui questões sobre as escolhas feitas para compor as 400 horas do componente curricular que estamos investigando e a importância e significados que os cursos atribuem a estas horas (BRITO; FREITAS, 2012).

Os resultados da tese da Marcato (2012) que analisa a inserção da PCC em cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil mostram um papel privilegiado da teoria, em face ao isolamento entre o espaço de formação e o espaço de atuação. Os questionamentos trazidos pela tese estão relacionados à distribuição das horas e implementação do componente curricular. Além disso, outras perguntas apontadas envolvem a concepção do componente curricular que estudamos e interpretação das normativas legais:

[...] Como se define a prática como componente curricular? O que é essa prática? Como os cursos interpretaram esta prática como componente curricular ao reformularem seus projetos? As prescrições dos projetos de curso, diante das normativas legais vigente, favorecem a superação do modelo que estabelece uma hierarquia da teoria sobre a prática ou mesmo o isolamento da teoria e da prática? (MARCATO, 2012, p. 39)

Nas considerações finais, a tese traz questionamentos relativos ao formador de professores quando o mesmo atua em modelos de formação que não contemplam disciplinas específicas para o componente curricular:

Qual deve ser o perfil do professor formador responsável por estas disciplinas? Qual área do conhecimento dá conta de abarcar este trabalho? Quem é este formador que consegue acompanhar todas as disciplinas do curso, para fazer esta integração? Quais conceitos, conteúdos, metodologias, técnicas, saberes esse formador deve ter? (MARCATO, 2012, p. 135).

Ao analisar as representações dos alunos de Licenciatura em Matemática sobre a PCC, Hoepers e Fernandes (2012) trazem indagações dos professores formadores que atuam nas disciplinas: “Como fazer acontecer na prática o que está na matriz curricular e garantir o espaço-tempo de formação sem cair no equívoco do reducionismo?” (HOEPERS; FERNANDES, 2012, p. 8)

Ao estudar a contribuição de nosso objeto de investigação e do Estágio Curricular Supervisionado como espaços para desenvolver a prática reflexiva no curso de Ciências Biológicas da UFSC, Silvério (2014) desenvolveu uma tese a partir da seguinte questão: “Por que as práticas pedagógicas são espaços fundamentais para a construção dos saberes pedagógicos da docência na formação acadêmico-profissional de professores de Biologia?” (SILVERIO, 2014, p. 30). Como resultados ele aponta a necessidade de articular melhor as disciplinas pedagógicas e de biologia e de evidenciar a concepção de PCC e Estágio Supervisionado.

As questões apresentadas nas publicações podem aproximar-se de questionamentos que fizeram e fazem parte das discussões envolvendo a organização e o desenvolvimento de uma das dimensões práticas que integram as diferentes licenciaturas. As relacionadas à organização dos currículos estão sendo respondidas como veremos na próxima seção.

#### **4 POSSIBILIDADES DE DISTRIBUIÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA PCC**

Garcia e Garcia (2004) defendem que a organização dos currículos dos cursos de formação de professores de Física deve buscar o equilíbrio entre os conteúdos específicos, de formação pedagógica, de formação geral e interdisciplinar. Os autores apresentam uma estrutura curricular que contempla disciplinas articuladoras entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, chamadas de “Projetos de ensino em...”, desenvolvidas desde o início do curso. Esta forma para a organização da PCC prevê a discussão da especificidade do aprendizado, a localização dos conceitos fundamentais e estratégias didáticas para a abordagem dos conteúdos específicos na educação básica.

Uma possibilidade de desenvolvimento do nosso objeto de pesquisa que encontramos, é solicitar que os acadêmicos elaborem uma aula de conteúdo específico para o ensino médio e a ministrem aos seus colegas de graduação. Acadêmicos da Licenciatura em Química relataram que esta vivência realizada em uma disciplina de Físico-Química II, permitiu a eles refletir sobre a definição dos objetivos ao elaborar uma aula e maneiras de fazer uma transposição didática (BRITO, SILVA, 2008).

Em uma mesma universidade as formas de distribuição da carga horária nos currículos pode ser diferenciada de uma licenciatura para outra, como constatado por Dutra (2009) ao analisar como os cursos (Ciências Biológicas, Química e Física) da UFSM organizaram o componente curricular que é nosso objeto de pesquisa. O curso de Ciências Biológicas organizou disciplinas de Biologia com parte da carga horária teórica e parte da carga horária computada como PCC. A licenciatura em Química oferece tanto disciplinas com carga horária totalmente como parcialmente dedicada a esse componente curricular. A licenciatura em Física destinou disciplinas específicas com toda a carga horária de PCC (DUTRA, 2009).

No trabalho publicado por Santos e Lisovski (2011) que já citamos, podemos verificar as possibilidades de distribuição de nosso objeto de investigação nas IES do Brasil. Ao organizá-lo em disciplinas em geral são encontradas quatro situações:

a) PCC é integrada com as disciplinas pedagógicas do curso; b) PCC é trabalhada nas disciplinas específicas do curso; c) 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 (geralmente chamada de Prática de Ensino). Em 1 trabalho, os pesquisadores mencionam que a PCC se encontra associada ao estágio (SANTOS, LISOVSKI, 2011, p 7).

Ao analisar que tipos de atividades são propostas para esta dimensão curricular, o trabalho traz como possibilidades:

a) realização de pesquisas em Escolas de Educação Básica; b) análise e elaboração de material didático; c) elaboração de atividades didáticas; d) prática pedagógica nas escolas; e) análise de recursos didáticos; f) elaboração de textos para educação básica; g) realização de seminários; h) projetos interdisciplinares; e i) discussões sobre a prática. (SANTOS, LISOVSKI, 2011, p 8-9)

Barbosa (2012) acompanhou a implantação e desenvolvimento de um curso de ciências naturais e matemática por área do conhecimento, que desenvolve nosso objeto de pesquisa por meio de Seminários de Prática Educativa. Estes são distribuídos igualmente nos primeiros

semestre do curso, desenvolvendo atividades coletivas e interdisciplinares. O restante da carga horária do curso, que é específica por habilitação é organizada da seguinte forma:

120 horas divididas em quatro semestres, do quinto ao oitavo módulos, com o nome de Prática de Ensino de Física (PEF), na habilitação em Física; 120 de Prática de Ensino de Química (PEQ), na habilitação em Química; e, na habilitação em Matemática, de 180 horas divididas em quatro semestres, do quinto ao oitavo módulos, com o nome de Tendências em Educação Matemática (BARBOSA, 2012, p 133).

Para o autor, a experiência a organização da PCC em seminários foi positiva, constituindo-se em lugar onde as polaridades foram negociadas e os espaços foram compartilhados.

Os encaminhamentos foram tanto pedagógicos quanto científicos, a formação ocorreu tanto na universidade quanto na escola, as atividades foram tanto práticas quanto teóricas, as investigações foram tanto sobre o conteúdo quanto sobre o ensino do conteúdo, foram utilizados tanto métodos das Ciências Naturais quanto das Ciências Sociais, o currículo foi definido tanto por professores quanto por alunos (BARBOSA, 2012, p 281).

O trabalho de Girardi e Nakayama (2012) menciona que no curso de Ciências Biológicas da UFSCAR (Sorocaba) a carga horária da PCC é distribuída em disciplinas pedagógicas, nos estágios e no trabalho de curso que deve ter dimensão pedagógica. As atividades realizadas envolvem experimentação, simulação, observação, realizadas em atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

A possibilidade de organização da PCC por meio de projetos é apresentada no trabalho de Nogueira e Pereira (2012) que investigaram como o componente curricular está distribuído em dois cursos de Licenciatura em Matemática que tiveram nota 5 ou 4 no ENADE. Em uma das IES, o projeto desenvolvido é institucional, intitulado “Projeto Integrado de Práticas Educativas”. O mesmo busca desenvolver ao longo da formação de professores “atividades teóricas e práticas que articulem as disciplinas de formação específica e pedagógica, assumindo portanto, um caráter coletivo e interdisciplinar” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2012, p.7). Na outra IES, a modalidade é de Projeto Articulador sendo que o professor responsável:

[...] promove a integração das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tendo em vista que o trabalho com os projetos interdisciplinares e a resolução de situações-problema contextualizados visam a contemplar a busca de problemas da escola, o trabalho com essas situações na Universidade e o retorno à escola (NOGUEIRA; PEREIRA, 2012, p. 6).

Sepulveda e El-Hani defendem um modelo para a organização da prática de ensino (entendida como a PCC) e os estágios supervisionados, através da participação dos estudantes de licenciatura em ciências em comunidades de prática. Tais comunidades colaborativas seriam constituídas de acadêmicos, professores da escola básica e pesquisadores/docentes da universidade para a realização de pesquisas em torno da investigação de inovações

educacionais. Uma comunidade virtual de prática criada para investigar o modelo tem apresentado um potencial significativo na promoção de desenvolvimento profissional dos licenciandos que recebem apoio e sugestões, tanto de professores em serviço, como de professores universitários (SEPULVEDA; EL-HANI, 2013).

Sobre o registro da carga horária, os autores sugerem que a carga horária de PCC seja contabilizada pelo histórico de participação nos grupos. Já a participação em atividades de planejamento, aplicação e investigação de inovações educacionais, realizados em colaboração com professores da educação básica, seriam registradas como horas de estágio (SEPULVEDA; EL-HANI, 2013).

Além de exemplos de atividades que estão sendo realizadas no curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC, Silvério et al. (2013) analisam como as mesmas estão sendo avaliadas. As atividades propostas como PCC pelos professores formadores foram agrupadas pelos autores em: 1) produção de materiais didáticos; 2) análise/avaliação de materiais didáticos; 3) análise e produção de materiais didáticos; 4) proposição de estratégias didáticas. Sobre as formas de avaliação da PCC os autores classificaram em três grupos: 1) as atividades possuem o mesmo peso que as demais; 2) peso relativamente menor; 3) peso significativamente menor. O peso diferenciado que docentes universitários atribuem as atividades da PCC, pode estar relacionado a importância dada a esta dimensão do currículo.

A realização de planejamento conjunto de nosso objeto de pesquisa por professores formadores de duas disciplinas, uma da área de Ensino de Física e outra da didática para a formação docente, foi relatado no artigo de Vizzotto et al. (2015). O trabalho realizado pelos acadêmicos consistiu na elaboração de um plano de aula para ministrar um minicurso que foi aplicado em escolas de educação básica. O relato e análise da atividade pelos acadêmicos foi expresso por meio de artigos elaborados pelos grupos. Para os autores, a dimensão do currículo que estamos investigando proporciona uma aproximação com a realidade social escolar, contribuindo de maneira significativa para formação dos acadêmicos, futuros professores de Física.

Após a apresentação das possibilidades que as licenciaturas das diferentes IES estão utilizando para organizar, desenvolver e avaliar a PCC apresentamos alguns desafios que evidenciamos em nossa análise, alguns já superados e outros que ainda precisam ser enfrentados.

## **5 DESAFIOS JÁ ENFRENTADOS E PRESENTES RELATIVOS À PCC**

Um desafio que identificamos no trabalho de Vilela et al., (2009) é a necessidade de integrar os campos: currículo e formação docente. Tal ação poderá contribuir para um avanço e superação dos debates seja os que reduzem a formação ao domínio dos conhecimentos específicos de referência, seja os que identificam a prática dos professores como simples reprodução de conhecimentos produzidos fora da escola.

Sobre os professores formadores, a tese de Farias (2011), revela a falta de preparo destes professores para desenvolver a PCC e aponta fatores que os coordenadores de curso e licenciandos (de Química) consideram importantes para melhorar a qualidade do currículo de formação. Um ensino que relaciona a área específica com a educação, formadores que sejam pesquisadores na área de Educação em Química e que tenham constante qualificação

pedagógica são aspectos que para Farias (2011) podem promover uma maior aproximação entre a universidade e a escola básica.

O trabalho de Santos e Livovski (2011) já citado menciona a importância dos professores formadores estudarem e discutirem as normativas legais, buscando alternativas viáveis para implementar a PCC.

Na tese de Marcatto (2012) identificamos diversos desafios que ainda temos que enfrentar, entre eles, diminuir o isolamento entre o espaço de formação e o espaço de atuação. Para a autora a criação de espaços na formação que permitam integrar conhecimentos da escola básica, da pesquisa acadêmica, saberes da universidade e saberes produzidos na experiência docente podem contribuir para modificar este quadro.

Uma situação relatada por Girardi e Nakayama (2012) é que os professores em formação acadêmica tem dificuldade de identificar a PCC nas disciplinas do currículo. Localizam aulas de laboratório e saídas de campo de disciplinas de biologia como único espaço no curso relacionado com a prática profissional. Talvez um desafio que temos que enfrentar decorrente deste apontamento é reconhecer a importância de esclarecer aos acadêmicos sobre a estrutura da licenciatura, suas dimensões curriculares e contribuições para a formação.

Em se tratando a organização de nosso objeto de análise nos currículos que o distribuem em várias disciplinas no mesmo semestre, o trabalho de Hoepers e Fernandes (2012) menciona o que ocorre quando não há uma disciplina que funcione como “fio condutor”. Há o esforço dos formadores e diálogo em cada semestre, na busca de possibilidades de organização da dimensão prática do currículo que investigamos.

Talvez um dos maiores desafios relativos ao planejamento e execução curricular da PCC é sua falta de clareza em termos de origem e objetivos. Pereira e Mohr (2013) sugerem que programas de formação (com docentes e discentes) devem buscar esclarecer e discutir seus objetivos.

Quem sabe a busca de superação das dificuldades enfrentadas na formação inicial de professores possam ser transformadas em objetivos que estimulem o avanço das licenciaturas.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através da análise das publicações procuramos explicitar como nosso objeto tem sido abordado em artigos apresentados em eventos e em teses defendidas no período coberto.

Observando a ordem cronológica dos trabalhos concluímos que os primeiros textos relacionados à PCC estiveram centrados nas dúvidas sobre o que seria este componente e na reestruturação dos currículos a partir das resoluções de 2002 (BRASIL, 2002a, BRASIL, 2002b). Em um segundo momento emergiram trabalhos que analisaram a configuração dos cursos, as formas de organizar e tipos de atividades realizadas.

A última seção traz apontamentos que indicam que há falta de preparo dos formadores que ministram as disciplinas que contemplam o componente curricular investigado. Além disso, a análise nos permitiu concluir que há ainda um distanciamento entre as disciplinas específicas e pedagógicas e entre o campo de atuação e o campo de formação. O que nos conduz a levantar possíveis questões que podem ser investigadas: Quais são seus objetos? É possível integrar por

meio deste componente o campo de atuação e o campo de formação? Qual a concepção de PCC assumida nos cursos de licenciatura?

A PCC e o Estágio Supervisionado precisam ser compreendidos e desenvolvidos no sentido de possibilitar tanto a aquisição de novos saberes como a produção de saberes profissionais próprios (TARDIF, 2012).

Esperamos que os questionamentos, possibilidades e desafios que trouxemos neste texto contribuam com os formadores de professores e coordenadores das licenciaturas que estão envolvidos em estudos relativos à reestruturação dos cursos, a partir da nova resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2015. Acreditamos que a análise aqui apresentada poderá trazer em especial, subsídios para os debates envolvendo a organização da PCC, componente que integra a formação de professores a mais de uma década e coloca-se como um nicho de pesquisa ainda pouco explorado.

## **REFERÊNCIAS**

BARBOSA, E. P. Leituras sobre o processo de implantação de uma licenciatura em ciências naturais e matemática por área do conhecimento. Rio Claro, 2012. **Tese** - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 5 de 02 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1 e 2. Brasília: CNE, 2005.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 28 de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que 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. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE, 2002a.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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: CNE, 2002b.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1, de 17 de novembro de 2005**. Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena. Brasília: CNE, 2005.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 2 de 27 de agosto de 2004**. Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2004.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 2 de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: CNE, 2015.

\_\_\_\_\_, Presidência da República. Casa Civil. Sub-chefia para assuntos Jurídicos. **Lei nº 13005 de 26 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: 2014.

BRITO, A. F.; SILVA, F. A. Opinião de licenciandos em Química sobre uma atividade de Prática como Componente Curricular em uma disciplina de Físico-Química. **XIV Encontro Nacional de Ensino de Química (XIV ENEQ) UFPR** –21 a 24 de julho de 2008.

BRITO, L. D.; FREITAS, D. Processos, embates e disputas: a “prática como componente curricular” em dois cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades estaduais da Bahia. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas** – 2012.

CAMARGO, S.; NARDI, R. Estudando o processo de reestruturação curricular de um curso de licenciatura em física. **XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física** – Curitiba – 2008. Atas...

DUTRA, E. F. Relação entre teoria e prática em configurações curriculares de cursos de licenciatura. **VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009. Novembro de 2009. Atas...

FARIAS, S. A. Formação inicial de professores de Química na região norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes de EM. UFSCAR: 2011. **Tese**.

FERNANDES, C. M. B. A prática como componente curricular: uma possibilidade de inovação ou uma re-semantização retórica na organização curricular dos cursos de formação de professores? **V ANPED SUL**. Abril de 2004. PUC Paraná. Mesa redonda. Atas...

FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. de S. As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas. **28ª Reunião Anual da Anped: Caxambu (MG)**, 2005. Atas...

GARCIA, N. M. D.; GARCIA, T. M. F. B. Licenciatura em física: construindo novas práticas. **IX Encontro nacional de pesquisa em ensino de física**. Minas Gerais., 2004. Atas...

GIRARDI, L. A.; NAKAYAMA, B. C. M. S. Professores: a visão dos licenciandos de ciências biológicas da UFSCAR – Sorocaba. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012. Atas...

HOEPERS, I. S.; FERNANDES, S. R. S. A prática como componente curricular na representação dos estudantes de licenciatura em matemática: entre o dito e o feito. **IX Anped Sul**. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. UCS Caxias do Sul. Agosto de 2012. Atas...

MARCATO, F. S. F. A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas. **Tese**. Rio Claro: 2012.

MARCHAN, G.; NARDI, R. Um estudo sobre as configurações curriculares dos cursos de licenciatura em física de uma universidade pública. **XII Encontro de Pesquisa em Ensino de Física** – Águas de Lindóia –2010. Atas...

NOGUEIRA, K. F. ; PEREIRA, P. S. A prática como componente curricular via projetos: uma alternativa para a formação de professores. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Atas...

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.

SEPULVEDA, C.; EL-HANI, C. N. Prática de ensino e estágio supervisionado como participação em comunidade e prática: examinando uma proposta para licenciaturas em ciências. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Atas...

SILVÉRIO, L. E. R. As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em ciências biológicas. **Tese**. UFSC, PPGECT, 2014.

SILVÉRIO, L. E. R.; TORRES, J. R.; MAESTRELLI, S. R. P. Um panorama sobre as “práticas como componente curricular” no curso de graduação em ciências biológicas da UFSC. **IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP – 10 a 14 de Novembro de 2013. Atas...

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VILELA, M. L.; SELLES, S. L. E.; ANDRADE, E. P. A produção de conhecimento na prática de ensino de ciências biológicas: investigando dimensões formativas em confronto. **VII ENPEC - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Florianópolis, 2009. Novembro de 2009. Atas...

VIZZOTTO, L. V.; MUCHENSKI, F.; ALVARENGA, L. L. Possibilidades de ação da prática como componente curricular (PCC) em um curso de licenciatura. **XXI Simpósio Nacional de Ensino de Física – SNEF 2015**. Atas...