



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS
CIÊNCIAS

INDMAN RUANA LIMA QUEIROZ

PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE QUÍMICA: REPENSANDO CAMINHOS PARA
UMA PRÁXIS REFLEXIVA

Salvador

2021

INDMAN RUANA LIMA QUEIROZ

**PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: REPENSANDO
CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS REFLEXIVA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia/Universidade Federal de Feira de Santana, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências.

Orientador: Prof. Dr. José Luis de P. B. da Silva

Coorientadora: Prof.^a Dra. Elisa Prestes Massena

Salvador

2021

Queiroz, Indman Ruana Lima.

Prática como componente curricular na formação de professores de química : repensando caminhos para uma práxis reflexiva / Indman Ruana Lima Queiroz. - 2021.

196 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. José Luis de Paula Barros Silva.

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Elisa Prestes Massena.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Salvador, 2021.

Programa de Pós-Graduação em convênio com a Universidade Estadual de Feira de Santana.

1. Formação inicial do professor. 2. Professores de química - Formação. 3. Prática docente. 4. Práxis pedagógica. 5. Prática reflexiva. 6. Currículos. I. Silva, José Luis de Paula Barros. II. Massena, Elisa Prestes. III. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências. IV. Universidade Estadual de Feira de Santana. V. Título.



Universidade Federal da Bahia

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)**

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 13

Autor(a): INDMAN RUANA LIMA QUEIROZ

Título: PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DE QUÍMICA: REPENSANDO CAMINHOS PARA UMA PRÁXIS
REFLEXIVA

Banca examinadora:

Prof(a). ELISA PRESTES MASSENA Examinador Externo à Instituição

Prof(a). LUISA DIAS BRITO Examinadora Externa à
Instituição

Prof(a). NYUARA ARAÚJO DA SILVA MESQUITA Examinadora Externa à
Instituição

Prof(a). ROSILDA ARRUDA FERREIRA Examinadora Externa à
Instituição

Prof(a). MARCO ANTÔNIO LEANDRO BARZANO Examinador Interno

Prof(a). JOSE LUIS DE PAULA BARROS SILVA Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca

1. [] INTRODUÇÃO
2. [] REVISÃO BIBLIOGRÁFICA
3. [] METODOLOGIA
4. [] RESULTADOS OBTIDOS
5. [] CONCLUSÕES

COMENTÁRIOS GERAIS:

A banca considera que a tese atende aos requisitos de um doutorado Possui qualidade formal e política, trazendo contribuições para a área de Ensino de Química e Formação de Professores. Recomenda-se a publicação dos resultados.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionada, foram cumpridas integralmente.



Universidade Federal da Bahia

***PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, FILOSOFIA E
HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS (PPGEFHC)***

Prof(a). JOSE LUIS DE PAULA BARROS SILVA

Orientador(a)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço à Deus, pois foi o meu sustento diante das dificuldades encontradas durante esse processo.

À minha família, que sonha todos os meus sonhos comigo, em especial à minha mãe Maria Vitória e minha irmã Ingrid Jane, pelo apoio de sempre.

A meu esposo, Danilo, por ter enfrentado todas as dificuldades desses cinco anos de doutorado junto comigo, sempre me ajudando e incentivando, mesmo com tantos momentos de ausência. Obrigada por tudo, meu amor!

Ao bem mais precioso da minha vida, minha filha Alice, apesar de ainda não nos conhecermos fisicamente, foi ela que me deu forças para finalizar esta pesquisa. Aguardo ansiosa pelo momento de “trabalhar” em dedicação exclusiva para você.

À amiga que me acompanhou na graduação, no mestrado, no doutorado e na vida, Luiza Renata. Não posso afirmar que sem ela eu não teria conseguido, mas com certeza teria sido muito mais difícil. Obrigada por comemorar todas as conquistas junto comigo e por enxugar minhas lágrimas nos momentos difíceis. A felicidade em termos alcançado tudo isso juntas é imensurável, mas ainda não acabou, eu creio!

À Tenente Heidilane, pois sua compreensão e apoio foram fundamentais nos anos iniciais do doutorado, para que eu conseguisse cursar os componentes curriculares em Salvador, mesmo trabalhando a mais de 450km de distância.

À amiga Islândia, que não media esforços para me ajudar a organizar a escala de trabalho para que eu pudesse me dedicar às disciplinas e pesquisa. Além do ombro amigo e da sensibilidade em perceber quando as coisas não estavam bem.

Ao professor José Luis ou apenas Zé, por quem tenho a honra de chamá-lo “orientador”. Agradeço por seu coração gigante, que nos acolhe com muita humanidade e compreensão. Não consigo mensurar o tanto de conhecimento que adquiri contigo. És meu referencial de profissional e orientador. Agradeço ter transformado essa aluna em professora pesquisadora. Obrigada por tudo!

À minha coorientadora, a professora Elisa Massena, que acompanha meus passos desde o primeiro projeto de extensão em que fui bolsista, na graduação. Gratidão por ser a primeira a enxergar uma carreira acadêmica no Ensino de Ciências para mim e acreditar que seria possível.

Feliz por ter a oportunidade de continuar aprendendo a ter profissionalismo, foco, disciplina, ética, dentre outras incontáveis características contigo, agora enquanto colegas.

Ao PPGEFHC/UFBA por possibilitar a realização dessa pesquisa e aos professores Jonei Barbosa, Edilson Moradillo, Marco Barzano e José Luis pelos conhecimentos construídos nas disciplinas cursadas no programa.

À Universidade Estadual de Santa Cruz, por ter aceitado ser campo para a realização desta pesquisa.

Aos estudantes da Licenciatura em Química da UESC, participantes da pesquisa, fonte de inspiração para continuar investigando sobre o Ensino de Química.

Aos companheiros do GPeCFEC - Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências da UESC que contribuíram com estímulo e reflexões sobre o Ensino de Química. Em especial à Andressa Nascimento e Bruna Luiza, pela transcrição do grupo focal, e a Tiago e Sara, por participarem da validação das questões do grupo focal.

Aos professores Marco Barzano, Nyuara Mesquita e Rosilda Arruda por contribuírem para o crescimento deste trabalho por meio de suas valiosas avaliações durante a qualificação. A estes professores, acrescidos da professora Luisa Brito, por aceitarem participar da banca de defesa.

À todos que direta ou indiretamente me ajudaram a escrever esta página da minha história, muito obrigada!

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.

Paulo Freire (2006, p. 61)

RESUMO

A prática é reconhecida como um componente necessário à formação de professores a cerca de 20 anos e, seu exercício nos cursos de licenciatura brasileiros tem acontecido na forma de Prática como Componente Curricular (PCC), com 400 horas para sua realização. Apesar deste componente ser considerado propício para a promoção da reflexão crítica e sistematização teórica, muitos contextos apresentam dificuldades de realizá-la de modo mais adequado, a exemplo do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). A partir da compreensão do professor como um intelectual transformador, realizamos esta investigação com o objetivo de identificar possibilidades de realização da PCC, em cursos de licenciatura em Química, de modo a contribuir para uma práxis reflexiva. A fim de alcançar este objetivo, realizamos a análise documental das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores e do Projeto Acadêmico-Curricular (PAC), além de um grupo focal com discentes do curso supracitado. Estes dados foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilitou a construção de sete categorias, sendo cinco delas *a priori*: Concepções de PCC, Relações da PCC com a teoria, Distribuição da PCC, Atividades da PCC e Contribuições da PCC, e duas emergentes: Problemas da PCC, Necessidades da PCC. Nessa análise identificamos que as DCN não têm subsidiado a PCC para sua realização enquanto práxis reflexiva. Consequentemente, as concepções de PCC no curso analisado, ora não explicitam sua relação com a teoria, ora são inadequadas. Nesse sentido, as relações da PCC com a teoria têm sido frágeis ou inconscientes. Apesar da carga horária de PCC ser alocada nas diversas disciplinas, ela não tem sido realizada de modo articulado com a teoria, logo não têm contribuído para a formação de professores. Para que tais problemas sejam minimizados é preciso que medidas como a adoção de uma perspectiva crítica por parte do corpo docente e discente, mudanças no planejamento e realização do componente e formação do corpo docente. Finalmente, apresentamos as possibilidades para uma PCC como práxis reflexiva, condicionadas a encaminhamentos tais como: a formação de um grupo de professores do Ensino de Química que pense criticamente e sua forte atuação no curso; a promoção do planejamento e realização coletivamente da PCC utilizando o contexto da semana de planejamento pedagógico; a delimitação de um espaço próprio para a PCC a partir da redistribuição de sua carga horária; e, o incentivo à institucionalização da formação continuada.

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular. Práxis Docente. Formação Inicial de Professores de Química.

ABSTRACT

Practice has been recognized as a necessary component for teacher education for about 20 years and its practice in Brazilian undergraduate courses has been carried out in the form of Practice as a Curricular Component (PCC), with 400 hours for its realization. Although this component is considered propitious for the promotion of critical reflection and theoretical systematization, many contexts present difficulties in carrying it out in a more adequate way, as is the case of the undergraduate Chemistry course at the Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Based on an understanding of the teacher as an intellectual transformer, we conducted this investigation with the objective of identifying possibilities of carrying out the PCC, in undergraduate courses in Chemistry, in order to contribute to a reflective praxis. In order to achieve this objective, we conducted a documentary analysis of the National Curriculum Guidelines (NCG) for teacher education and of the Academic-Curricular Project (ACP), as well as a focus group with students of the aforementioned course. These data were submitted to Textual Discourse Analysis (TDA), which allowed the construction of seven categories, five of them a priori: Conceptions of PCC, Relationships of PCC with theory, Distribution of PCC, Activities of PCC and Contributions of PCC, and two emerging: PCC Problems, PCC Needs. In this analysis we identified that the NCGs have not subsidized PCC for its realization as a reflective praxis. Consequently, the conceptions of PCC in the analyzed course are sometimes inadequate, sometimes not explicit about its relationship with theory. In this sense, the relationships between PCC and theory has been fragile or unconscious. Although the PCC workload is allocated in several disciplines, it has not been done in a way articulated with theory, and thus has not contributed at all to teacher education. For these problems to be minimized, it is necessary that that measures such as the adoption of a critical perspective by the faculty and students, changes in the planning and realization of the component, and training of the teaching staff are taken. Finally, we present the possibilities for a PCC as a reflexive praxis, conditioned to directions such as: the formation of a group of teachers of Chemistry Teaching who think critically and their strong performance in the course; the promotion of the planning and realization of PCC collectively using the context of the week of pedagogical planning; the delimitation of a proper space for PCC from the redistribution of its workload; and, the incentive to the institutionalization of continued formation.

Keywords: Practice as a Curricular Component. Teaching Practice. Initial Training of Chemistry Teachers.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 A PCC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: CONHECENDO A LITERATURA.....	18
3 FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO.....	39
3.1 UM MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA.....	44
3.2 O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES.....	51
3.2.1 O desenvolvimento do currículo.....	54
4 A PRÁTICA DOCENTE NO CURRÍCULO.....	68
4.1 O DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.....	68
4.2 UM CONCEITO DE PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES...	71
4.2.1 Prática e teoria.....	72
4.2.2 Relações entre teoria e prática na práxis.....	75
4.2.3 Práxis e objeto.....	77
4.2.4 Níveis de práxis.....	78
4.2.4.1 Entre a práxis imitativa e a práxis criadora.....	79
4.2.4.2 Entre a práxis reflexiva e práxis não reflexiva.....	81
4.2.5 Práxis Docente como Componente Curricular.....	83
5 CAMINHOS PERCORRIDOS.....	86
5.1 PRODUÇÃO DOS DADOS.....	87
5.2 ANÁLISE DOS DADOS.....	92
6 A PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	98
6.1 CONCEPÇÃO DE PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO.....	106
6.2 RELAÇÕES DA PCC COM A TEORIA NO CURRÍCULO PRESCRITO.....	111
6.3 DISTRIBUIÇÃO DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO.....	113
6.4 ATIVIDADES DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO.....	115
6.5 CONTRIBUIÇÕES DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO.....	118
7 A PCC NO CURRÍCULO NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UESC: PERSPECTIVAS A PARTIR DA PRÁXIS DOCENTE..	120
7.1 CONCEPÇÃO DE PCC NO CURSO.....	122
7.2 RELAÇÕES DA PCC COM A TEORIA NO CURSO.....	130
7.3 DISTRIBUIÇÃO DA PCC NO CURSO.....	138

7.4 ATIVIDADES DA PCC NO CURSO.....	143
7.5 CONTRIBUIÇÕES DA PCC NO CURSO.....	151
7.6 PROBLEMAS DA PCC NO CURSO.....	154
7.7 NECESSIDADES DA PCC NO CURSO.....	162
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UESC	176
REFERÊNCIAS.....	181
APÊNDICE A.....	194
APÊNDICE B.....	196

1 INTRODUÇÃO

Este é um trabalho sobre a prática docente, entendida como o conjunto ou cada uma das ações que os professores realizam para exercer sua profissão¹. Sob denominações diversas, a prática docente é mundialmente considerada como um dos elementos necessários à formação de professores (FREIRE, 2006; GAUTHIER et al., 2013; MARCELO GARCIA, 1999; SHULMAN, 2014; TARDIF, 2010). No Brasil, a prática docente faz parte da formação de professores desde as primeiras iniciativas governamentais nesse sentido, datadas do século XIX, embora de modo imitativo e intuitivo, sem base teórica (TANURI, 2000). Com a instituição das licenciaturas, a partir da década de 1930, a prática docente passou a ser vinculada às disciplinas de Didática Geral e Didática Especial (CASTRO, 1992). A partir de 1962, esse vínculo passa a acontecer também através da disciplina Prática de Ensino, que foi inserida como um componente curricular separado e obrigatório dos cursos de licenciatura, a ser realizado na forma de Estágios (BRASIL, 1962).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em vigor (BRASIL, 1996) incorporou a prática docente como elemento obrigatório da formação de professores, ainda sob a denominação de Prática de Ensino, embora não constasse nas LDB's anteriores (BRASIL, 1961; 1971) e adotou a “associação entre teorias e práticas²” como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação (BRASIL, 1996, Art. 61). Nos últimos vinte anos a prática docente – sob a denominação de Prática como Componente Curricular (PCC) – ganhou destaque na formação de professores devido aos debates e estudos produzidos pelos educadores que passaram a ser incorporados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) no âmbito das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002a). Dois fatores foram mais importantes para esse destaque: (a) a crítica ao conceito e ao modo de realização da antiga Prática de Ensino, considerados como restritos; e (b) a atribuição da carga horária mínima de 400 horas para a realização da Prática como Componente Curricular (PCC), o que ampliou a participação da prática docente no currículo dos cursos de licenciatura. No entanto, não foram fixadas normas para a distribuição dessa carga horária.

¹ A expressão *prática docente* se refere a um conceito geral. As expressões *Prática de Ensino* (PE) e *Prática como Componente Curricular* (PCC) inseridas adiante, no texto, são denominações de componentes dos currículos. Os conteúdos da PE e da PCC se referem a casos particulares da prática docente tratados na formação inicial de professores.

² Ao longo do texto, quando empregamos o termo *prática*, sem complementos, utilizamos os sentidos gerais de ação, atividade. No caso da prática ter especificidade, esta será dada pelo contexto em que o termo está inserido.

É preciso considerar que a ampliação da carga horária referente à prática docente e uma mudança estrutural não garantem a efetivação do objetivo de melhoria da qualidade da formação, se não estiverem acompanhadas de mudanças filosóficas, epistemológicas e metodológicas (WHARTHA; GRAMACHO, 2012). Isso porque, é preciso modificar pensamentos espontâneos entre os professores de que os conhecimentos necessários à profissão docente são apenas aqueles relacionados aos conhecimentos da ciência de referência, também chamados de conhecimentos específicos (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). Outro exemplo de pensamento que precisa ser transformado diz respeito à ideia de que a prática docente requer, além do domínio do conteúdo, apenas algumas técnicas pedagógicas, o que também é identificado no Ensino de Química (SCHNETZLER; SOUZA, 2018).

A PCC tem sido objeto de estudo nas diversas áreas de conhecimento, sobretudo, na área de Ciências da Natureza (BISCONSINI, 2017; MOHR; WIELEWICKI, 2017). Alguns estudos envidam esforços em compreender o significado da PCC na legislação (DINIZ-PEREIRA, 2011; REAL, 2012), o significado da PCC nos cursos de licenciatura (KASSEBOEHMER; FERREIRA, 2008) e seus conteúdos (KASSEBOEHMER; FARIAS, 2012). Outros estudos buscam compreender a PCC realizada em contextos específicos (BEGO; OLIVEIRA; CORRÊA, 2017; CALIXTO; KIOURANIS, 2017; MARTINS, WENZEL, 2017) ou levantar o que tem sido investigado sobre este componente (BOTON; TOLENTINO-NETO, 2019; OLIVEIRA; GIANOTTO, 2020).

A PCC é o componente propício para a reflexão crítica e sistematização teórica, visto que, pesquisas têm apontado para a necessidade da formação de professores pesquisadores e intelectuais críticos (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012). No entanto, apesar do tempo decorrido após a incorporação deste componente nos currículos das licenciaturas, “a PCC ainda se configura como um campo de dúvidas e incertezas. Aspectos que têm gerado uma polissemia de sentidos atribuídos a mesma e por decorrência uma pluralidade de formatos de implementação no currículo” (CALIXTO; KIOURANIS; VIEIRA, 2019a, p. 183).

Em estudo recente acerca de como a PCC ocorre nas Licenciaturas em Química e Física na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Melo (2018) observou incoerências entre o que é proposto e o que tem sido realizado pelo curso de Licenciatura em Química. Além disso, identificou dificuldade dos professores formadores em conceituar a PCC e realizá-la, assim como a insatisfação dos estudantes com as atividades propostas em vista de sua fraca relação com a teoria estudada e com a sala de aula da Educação Básica. A pesquisadora concluiu que a PCC realizada pouco tem contribuído para a formação do licenciado em Química da UESC.

Em vista do exposto, compreendemos que a PCC não tem sido realizada de modo a contribuir para a formação do licenciado em Química da UESC conforme esperado.

As contradições identificadas por Melo (2018) entre o que é proposto pelo curso para a PCC e o que tem sido realizado justificam a necessidade de discutir sobre as possibilidades de realização deste componente, para que sejam apontadas perspectivas de mudanças. Para isso é preciso aprofundar o conhecimento sobre as contradições existentes nesse contexto, a fim de adquirir elementos que fundamentem uma nova proposta de ação.

Minha formação inicial foi realizada no curso de Licenciatura em Química da UESC e durante o mestrado em Educação em Ciências – também realizado nesta instituição, investiguei sobre o currículo do referido curso. A revisão de literatura realizada durante essa investigação apontou a PCC como um dos focos de pesquisa sobre currículo dos cursos de licenciatura em Química. Desde o mestrado sou integrante do Grupo de Pesquisa em Currículo e Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC), no qual participei de discussões sobre a PCC em cursos de licenciatura em Química das universidades estaduais baianas (QUEIROZ; MELO; MASSENA, 2017). Em setembro de 2018 fui admitida como professora do Ensino de Química na UESC (em que ministro disciplinas com carga horária destinada à PCC).

As experiências vivenciadas em minha formação e atuação profissional contribuíram para que eu me inquietasse com a situação identificada por Melo (2018) e me motivaram a propor esta investigação. Consequentemente, aponto a seguinte **questão** a ser respondida nesta pesquisa de doutoramento: quais as possibilidades de realização da PCC, em cursos de Licenciatura em Química, de modo a contribuir para uma práxis reflexiva?

Em termos afirmativos, o **objetivo** desta investigação é identificar possibilidades de realização da PCC, em cursos de licenciatura em Química, de modo a contribuir para uma práxis reflexiva. Para alcançar tal objetivo, foi necessário traçar alguns objetivos específicos, quais sejam: a) Propor um novo conceito para a Prática como Componente Curricular; b) Identificar e compreender a concepção de PCC adotada pelas normativas legais; c) Caracterizar o modo de realização da PCC na Licenciatura em Química; d) Compreender as concepções de PCC de estudantes e sua relação com a teoria no currículo deste curso.

Este trabalho busca dar continuidade ao estudo realizado por Melo (2018), visando aprofundar a compreensão do currículo do curso de Licenciatura em Química da UESC e, desse modo, trazer mais elementos para desafiar o problema da pouca contribuição da PCC para a formação do professor de Química nesta instituição.

Com esta pesquisa, contribuimos com a proposição teórica do conceito de Práxis como Componente Curricular e a partir desse conceito, produzimos discussões capazes de indicar possíveis mudanças a serem realizadas no currículo da formação de professores de Química da UESC. Uma pesquisa que investigue as possibilidades de realização da PCC na formação de professores de Química é importante também por contribuir para avanços nos debates relativos à articulação entre teoria e prática nesse contexto formativo. Assim, esta pesquisa pode contribuir para apontar mudanças necessárias na estrutura curricular do curso em questão, a fim de promover a realização da PCC como uma práxis reflexiva. Apesar dos resultados desta pesquisa não serem totalmente generalizáveis, os mesmos poderão subsidiar discussões em outros contextos.

Esta tese foi estruturada em oito capítulos:

No primeiro capítulo, fizemos a introdução do trabalho, apresentando sua justificativa, a questão de pesquisa, os objetivos e suas contribuições.

No segundo capítulo “A PCC na formação inicial de professores de Ciências da Natureza: conhecendo a literatura” buscamos compreender como esta investigação se relaciona com os estudos anteriores sobre a PCC. Assim, realizamos uma revisão de literatura a partir de dissertações e teses que investigaram a PCC no currículo dos cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química). Este levantamento compreendeu 22 pesquisas nas quais foram identificadas: A) concepção de PCC; B) relações entre PCC e teoria; C) distribuição da PCC; D) atividades de PCC; e E) contribuições da PCC.

Para conceituar a PCC na formação de professores dispomos de dois capítulos. No terceiro capítulo “Formação docente e currículo” discutimos os conceitos de formação de professores como uma prática social e o currículo como uma confluência de práticas que são pano de fundo para as discussões sobre a PCC. No quarto capítulo “A prática docente no currículo”, buscamos situar historicamente a prática docente no currículo da formação de professores e apresentamos os argumentos teóricos em que nos apoiamos para propor o conceito de Práxis como Componente Curricular.

No capítulo “Caminhos percorridos” apresentamos, inicialmente, a estratégia de pesquisa e seu contexto. Em seguida, justificamos a escolha dos procedimentos adotados para a produção dos dados: a análise documental dos pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) que discutiram e instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) referentes à formação de professores entre 2001 e 2019 e do Projeto

Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Licenciatura em Química da UESC, além de um grupo focal realizado com os licenciandos desde curso. Por fim, explanamos sobre a Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia de análise de dados utilizada, pela qual obtivemos a construção de sete categorias, sendo cinco *a priori* e duas emergentes.

Nossos resultados foram apresentados em forma de metatextos nos sexto e sétimo capítulos: “A PCC no currículo prescrito da formação de professores” e “A PCC no currículo no curso de Licenciatura em Química da UESC: perspectivas a partir da práxis docente” respectivamente. No sexto capítulo apresentamos a análise documental do currículo prescrito: os pareceres que instituem as DCN para a formação de professores. Este metatexto foi estruturado por meio das categorias *a priori*: Concepções de PCC, Relações da PCC com a teoria, Distribuição da PCC, Atividades da PCC e Contribuições da PCC no currículo prescrito.

No sétimo capítulo, apresentamos os resultados referentes ao currículo no curso de Licenciatura em Química da UESC, obtidos através da análise documental do PAC e do grupo focal com discentes do curso. As categorias *a priori* supracitadas também estruturaram este capítulo no curso, porém, nesse contexto emergiram subcategorias. Emergiram ainda as categorias Problemas da PCC e Necessidades da PCC que também estruturaram este capítulo.

O oitavo e último capítulo foi dedicado as nossas considerações finais, no qual apresentamos as possibilidades de realização da PCC, no curso de Licenciatura em Química da UESC, como práxis criativa e reflexiva a partir dos resultados discutidos nas categorias analisadas.

2 A PCC NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS DA NATUREZA: CONHECENDO A LITERATURA

Para situar nossa investigação no cenário nacional das pesquisas relativas à Prática como Componente Curricular (PCC) no âmbito do Ensino de Ciências, realizamos um levantamento de dissertações e teses que investigaram a temática nesta área. Optamos por realizar uma revisão a partir de dissertações e teses, pois, estes são “documentos primários e relatórios completos de estudos realizados” (TEIXEIRA; MEGID-NETO, 2012, p. 275).

Para este levantamento, realizamos uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nesta busca utilizamos o termo “prática como componente curricular”, expressão introduzida pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 28/2001 (BRASIL, 2001c). No entanto, como este componente foi inserido nos cursos de licenciatura apenas em outubro de 2005 (BRASIL, 2004), nossa busca compreendeu o período entre 2006 e 2020, obtendo como resultado 72 pesquisas³.

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos, selecionamos apenas aqueles que apresentaram a PCC como um aspecto central e que investigaram cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) – por ser a área em que se situa esta investigação, totalizando 22 trabalhos apresentados no Quadro 01. Desses trabalhos, oito são teses de doutorado e 14 são dissertações de mestrado. As publicações sobre PCC tiveram início em 2006, ficando por dois anos sem publicações, sendo retomadas em 2009.

Quanto às orientações, os docentes Adriana Mohr (Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC), Luiz Henrique Ferreira (Universidade Federal de São Carlos – UFSCar), Nyuara Mesquita (Universidade Federal de Goiás – UFG) e Luiz Caldeira Tolentino-Neto (Universidade Federal de Santa Maria – UFSM) orientaram dois trabalhos cada um. Os demais pesquisadores orientaram apenas um trabalho sobre a PCC. Grande parte das pesquisas foi realizada no âmbito de programas de Pós-Graduação em Educação (sete) ou de Educação Científica e Tecnológica (cinco). Essas pesquisas foram realizadas em um total de 13 universidades diferentes, sendo a UFSC (quatro), UFSCar (três) e a UFG (três), – correspondentes aos três primeiros orientadores citados – as que mais contribuíram.

³ Busca atualizada em maio de 2020.

Quadro 01 – Teses e Dissertações sobre PCC publicadas no período entre janeiro de 2006 a maio de 2020.

	Título	Autor/Orientador	Universidade/Programa	Campo disciplinar	Ano
TESES					
1	A prática nos cursos de licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial	Márcia Zendron de Campos/ Marina Graziela Feldmann	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PPG em Educação	Multidisciplinar (Biologia)	2006
2	Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciatura	Edna Falcão Dutra/Eduardo A. Terrazan	Universidade Federal De Santa Maria/PPG em Educação	Multidisciplinar (Biologia, Física e Química)	2010
3	Perfil dos cursos de formação de professores dos programas de licenciatura em química das instituições públicas de ensino superior da região nordeste do Brasil	Cláudia Virginia Vieira Carvalho Oliveira Marques/ Luiz Henrique Ferreira	Universidade Federal de São Carlos/PPG em Química	Química	2010
4	A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em ciências biológicas das universidades estaduais da Bahia	Luisa Dias Brito/Denise Freitas	Universidade Federal de São Carlos/PPG em Educação	Biologia	2011
5	As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação Acadêmico-profissional em ciências biológicas	Lucio Ely Ribeiro Silvério/ Sylvia Regina P. Maestrelli	Universidade Federal de Santa Catarina/ PPG em Educação Científica e Tecnológica	Biologia	2014
6	Os estudos ciência, tecnologia e sociedade e a prática como componente curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores nas ciências biológicas	Patrícia Caldeira Tolentino/ Walter Antônio Bazzo	Universidade Federal de Santa Catarina/ PPG em Educação Científica e Tecnológica	Biologia	2017
7	A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em física da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica	José Hilton Pereira da Silva/ Maria Cristina de Senzi Zancul	Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências/PPG em Educação Escolar	Física	2019
8	Demandas e dilemas da prática como componente curricular na formação de professores de biologia	Jaiane de Moraes Boton/ Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	Universidade Federal de Santa Maria/ PPG em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde	Biologia	2019
DISSERTAÇÕES					
9	Reformulação curricular no curso de licenciatura em química: fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador	Ivete Maria dos Santos/Maria Lúcia Vital dos Santos Abib	Universidade de São Paulo/PPG Interunidades em Ensino de Ciências	Química	2009

(Continua)

Quadro 01 – Teses e Dissertações sobre PCC publicadas no período entre janeiro de 2006 e maio de 2020.

	Título	Autor/Orientador	Universidade/Programa	Campo disciplinar	Ano
DISSERTAÇÕES					
10	Formação inicial de professores de química na região norte: análise das diferentes concepções das IES públicas e de professores e estudantes do ensino médio	Sidilene Aquino de Farias/Luis Henrique Ferreira	Universidade Federal de São Carlos/PPG em Química	Química	2011
11	Estágio curricular obrigatório e prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da UNIPLAC: que prática é essa?	Vera Rejane Coelho/Marilane Maria Wolff Paim	Universidade do Planalto Catarinense/PPG em Educação	Multidisciplinar (Biologia)	2012
12	Políticas curriculares para formação de professores de química: a prática como componente curricular em questão	Fabiula Torres da Costa/Tânia Maria Lima Beraldo	Universidade Federal de Mato Grosso/PPG em Educação	Química	2012
13	A prática como componente curricular na formação do professor de biologia: contribuições?	Alessandra Maria Pereira Martins da Silva/Zélia Maria Soares Jófili	Universidade Federal Rural de Pernambuco/ PPG em Ensino de Ciências	Biologia	2014
14	A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em biologia do IFPI campus Floriano	Francisca Ocilma Mendes Monteiro/Marí Margarete dos Santos Forster	Universidade do Vale do Rio dos Sinos/PPG em Educação	Biologia	2013
15	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	Elisa Margarita Orlandi/Adriana Mohr	Universidade Federal de Santa Catarina/ PPG em Educação Científica e Tecnológica	Biologia	2015
16	Sentidos da prática como componente curricular na licenciatura em ciências biológicas	Alessandro Tomaz Barbosa/ Suzani Cassiani	Universidade Federal de Santa Catarina/PPG em Educação Científica e Tecnológica	Biologia	2015
17	A prática como componente curricular nos cursos de formação de professores de Química no estado de Goiás	Sara de Almeida/Nyuará Araújo da Silva Mesquita	Universidade Federal de Goiás/ PPG em Educação em Ciências e Matemática	Química	2016
18	Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas em Goiás: sentidos e implicações	Jose Firmino de Oliveira Neto/ Leandro Gonçalves Oliveira	Universidade Federal de Goiás/PPG em Educação em Ciências e Matemática	Biologia	2016

(Continua)

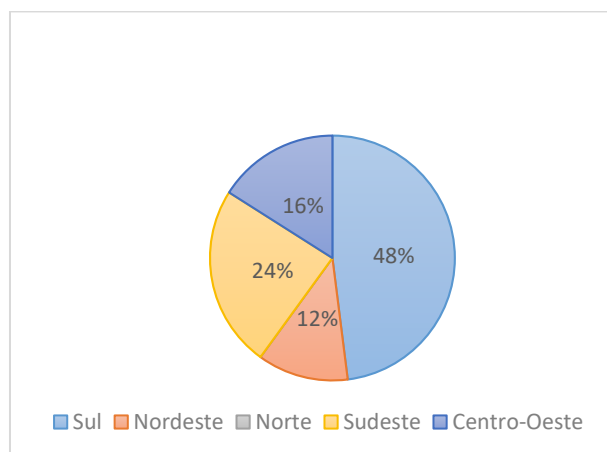
Quadro 01 – Teses e Dissertações sobre PCC publicadas no período entre janeiro de 2006 e maio de 2020.

	Título	Autor/Orientador	Universidade/Programa	Campo disciplinar	Ano
DISSERTAÇÕES					
19	Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de ciências biológicas	Beatriz Pereira/Adriana Mohr	Universidade Federal de Santa Catarina/PPG em Educação Científica e Tecnológica	Biologia	2016
20	Prática como componente curricular – definições legais e sua expressão na formação inicial do professor de ciências e biologia	Aline Bona Omelczuk/ Luiz Caldeira Brant de Tolentino-Neto	Universidade Federal de Santa Maria/ PPG em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	Biologia	2017
21	A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto	Alan Jhones da Silva Santos/ Nyuara Araújo da Silva Mesquita	Universidade Federal de Goiás/PPG em Química	Química	2017
22	A prática como componente curricular na formação de professores de química e física da UESC	Jacilene Silva de Melo/ Elisa Prestes Massena	Universidade Estadual de Santa Cruz/PPG em Educação em Ciências	Multidisciplinar (Física e Química)	2018

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A partir das instituições em que os trabalhos foram produzidos notamos que as regiões Sul e Sudeste do Brasil foram as que mais contribuíram para os estudos sobre PCC. Não foi identificado nenhum trabalho realizado na região Norte (Figura 01). Possivelmente, este fato está relacionado ao maior número total de cursos de pós-graduação existentes nas regiões Sudeste (3191) e Sul (1542). Em contrapartida, juntas, as regiões Nordeste (1360), Centro-Oeste (576) e Norte (386) possuem menos cursos de pós-graduação que a região Sudeste⁴. Essa diferença pode ser explicada pois, nas regiões Sul e Sudeste encontram-se os programas mais antigos, a maior concentração de grupos de pesquisa que tratam do tema e pelos “critérios utilizados pelas agências em relação à distribuição regional de recurso para pesquisa e pós-graduação” (BORTOLOZZI; GREMSKI, 2004, p. 36).

Figura 01 – Contribuição por região do Brasil às pesquisas sobre PCC.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando observamos os campos disciplinares⁵ investigados nos trabalhos sob análise, identificamos que os estudos sobre PCC são predominantemente do campo disciplinar das Biologia (56%) (BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; BRITO, 2011; CAMPOS, 2006; COELHO, 2012; DUTRA, 2010; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; OMELCZUK, 2017; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016; SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017), seguido do campo disciplinar da Química (32%) (ALMEIDA, 2016; COSTA, 2012; DUTRA, 2010; FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; MELO, 2018; SANTOS, 2009; SANTOS, 2017) e da Física (12%) (DUTRA, 2010; MELO, 2018; SILVA, 2019).

⁴ Dados obtidos na Plataforma Sucupira. Disponível em:

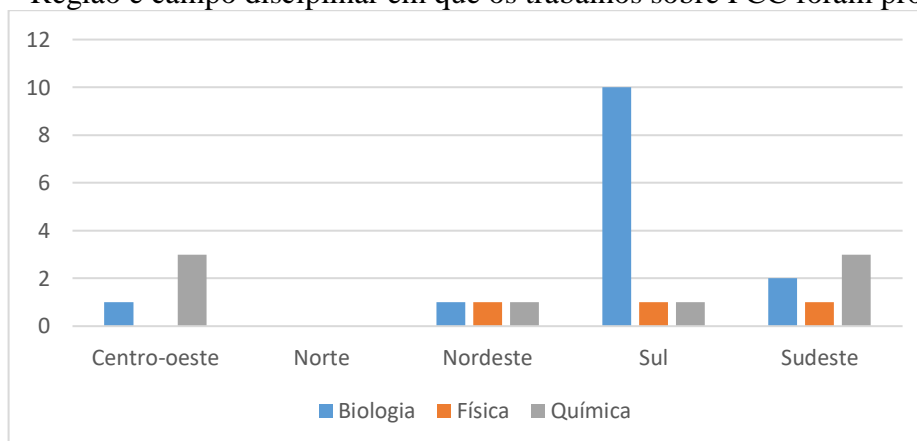
<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf;jsessionid=SIWdnpLPRTGA3Zpb34Z9NYjt.sucupira-213>>. Acesso em: 08 Jul. 2021.

⁵ As pesquisas realizadas por Campos (2006), Dutra (2010) e Coelho (2012) abarcam disciplinas que não compõem a área de Ciências da Natureza, no entanto, apenas os resultados referentes a esta área foram considerados nesta revisão.

No que diz respeito à relação entre a região brasileira em que os trabalhos foram produzidos e o campo disciplinar (Figura 02), percebemos que as duas tendências se somam, em outras palavras, o maior número de trabalhos foi produzido em programas de pós-graduação da região Sul e são relacionados ao campo disciplinar da Biologia. Apesar da região Sul se destacar no número total de trabalhos e no campo disciplinar da Biologia, o mesmo não acontece quando observadas as pesquisas que investigaram cursos de Licenciatura em Química, campo disciplinar desta investigação.

Devido a pequena quantidade de trabalhos no campo disciplinar da Química, inferimos que estes números podem estar relacionados ao interesse pessoal de pesquisadores como Luiz Henrique Ferreira (região Sudeste) e Nyuara Mesquita (região Centro-Oeste), que orientaram quatro do total de oito trabalhos produzidos sobre PCC em cursos de licenciatura em Química. Nesse sentido, esta tese contribui para ampliar os estudos sobre PCC na região Nordeste e no campo disciplinar da Química.

Figura 02 – Região e campo disciplinar em que os trabalhos sobre PCC foram produzidos.



Fonte: Dados da pesquisa, 2020. Devido ao fato de dois trabalhos investigarem mais de um campo disciplinar, nesta figura os dados totais foram ampliados de 22 para 25.

Os Projetos Pedagógicos de Curso foram investigados em 19 dos 22 trabalhos levantados, constituindo-se como a principal fonte de dados. A entrevista foi utilizada em 16 pesquisas, desse total 14 foram realizadas com docentes dos cursos, sendo entrevistados ainda docentes que atuam especificamente como coordenadores de curso e discentes (MARQUES, 2010; MELO, 2018). Em uma das pesquisas foram entrevistados ainda professores da Educação Básica e alunos do terceiro ano do Ensino Médio (FARIAS, 2011). Em oito pesquisas foram aplicados questionários, na maioria das vezes com discentes dos cursos (BARBOSA, 2015; SILVA, 2014). O grupo focal com discentes foi realizado em três pesquisas (BARBOSA, 2015; MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015) e a observação das disciplinas de PCC ou que continha carga horária destinada à PCC em duas pesquisas (MONTEIRO, 2013; SILVÉRIO, 2014). Em

uma pesquisa foram analisadas também questões do Exame Nacional do Ensino Superior (ENADE) (ORLANDI, 2015).

Para sintetizar o que as pesquisas investigaram sobre PCC em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza, procuramos conhecer quais foram as concepções de PCC que os pesquisadores empregaram em suas análises e aquelas identificadas nos cursos que analisaram, bem como o modo como esses cursos compreendem a relação entre PCC e teoria. A fim de entender como a PCC tem sido realizada, observamos como a carga horária deste componente foi distribuída na matriz curricular dos cursos e buscamos identificar quais atividades estão sendo realizadas neste componente. Além disso, examinamos como os cursos percebem a contribuição da PCC para a formação dos professores da área de Ciências da Natureza. Seleccionamos estes aspectos, pois, eles nos ajudarão a discutir possíveis soluções para o nosso problema de pesquisa.

Para apresentar os aspectos supracitados, propusemos cinco categorias *a priori* para a análise dos trabalhos, a saber: A) concepções de PCC; B) relações entre PCC e teoria; C) distribuição da PCC; D) atividades de PCC; e E) contribuições da PCC. Desta forma, discutiremos a literatura revisada a partir de tais categorias.

A) Concepções de PCC

Na categoria Concepções de PCC discutimos sobre as concepções ou compreensões de Prática como Componente Curricular (PCC) que têm sido empregadas nas pesquisas e nos cursos analisados nos trabalhos. Esta categoria mostrou que a PCC tem sido compreendida de diversas maneiras, tanto no que diz respeito às perspectivas adotadas pelos pesquisadores quanto dos cursos que analisaram, expressas através de seus projetos, docentes e discentes.

O conceito de PCC adotado com maior frequência pelos pesquisadores tem sido aquele que compreende este componente como articulador entre teoria e prática (CAMPOS, 2006; COELHO, 2012; COSTA, 2012; DUTRA, 2010; FARIAS, 2011; MONTEIRO, 2013; SILVA, 2014; TOLENTINO, 2017). No entanto, alguns pesquisadores consideram que essa articulação se dá como uma práxis (CAMPOS, 2006; COELHO, 2012; DUTRA, 2010; MONTEIRO, 2013; TOLENTINO, 2017). Algumas vezes, os pesquisadores que compreendem a PCC como práxis também a associam a uma prática social (CAMPOS, 2006; COELHO, 2012; TOLENTINO, 2017). Uma dessas pesquisas considera a abordagem interdisciplinar imprescindível a essa relação (TOLENTINO, 2017).

De modo mais amplo, a PCC também é compreendida como espaço de articulação da prática como os demais componentes curriculares dos cursos (COSTA, 2012; SANTOS, 2017; SILVÉRIO, 2014). Outras concepções frequentes dizem respeito ao entendimento de PCC como uma prática fundamentada na reflexão (CAMPOS, 2006; FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; MONTEIRO, 2013; SANTOS, 2017) e como um espaço da mobilização dos conhecimentos específicos e pedagógicos (BOTON, 2019; COSTA, 2012; SANTOS, 2017; SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014).

Entre os pesquisadores, há concepções de PCC como espaço onde se aprende a realizar a transposição didática (SANTOS, 2017; SILVA, 2014; SILVA, 2019) e de desenvolvimento de conhecimentos, competências e habilidades (BOTON, 2019; SANTOS, 2009; SILVA, 2014) e por meio da interdisciplinaridade (BOTON, 2019). A PCC é compreendida como um conjunto de atividades (SANTOS, 2009), preparação para regência (COSTA, 2012) e ferramenta para o desenvolvimento da ação docente (SANTOS, 2017). Também se fazem presentes às concepções de PCC como prática de ensino (CAMPOS, 2006) e interlocutora entre universidade e escola (COELHO, 2012).

A PCC se torna ainda mais plural quando consideradas as concepções apresentadas pelos 148 cursos de licenciatura analisados nestes trabalhos⁶ (53 cursos de Biologia, 57 cursos de Química e 38 cursos de Física).

Assim como nas concepções expressas pelos pesquisadores, destacam-se nos cursos analisados as concepções relacionadas à PCC como espaço de reflexão (BARBOSA, 2015; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; OMELCZUK, 2017; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2009; SANTOS, 2017; SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017) e como componente articulador entre teoria e prática, no entanto, não explicitam como essa articulação deve acontecer (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; BRITO, 2011; CAMPOS, 2006; COSTA, 2012; MELO, 2018; OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015). Poucos são os cursos que reconhecem essa articulação através de uma ação intencional e consciente (MONTEIRO, 2013; TOLENTINO, 2017) ou como uma prática fundamentada na teoria (ALMEIDA, 2016).

Outras concepções que aparecem de modo expressivo nos cursos analisados nestas pesquisas são as compreensões de PCC como espaço destinado à aprendizagem da transposição

⁶ Os cursos que foram investigados em mais de uma pesquisa foram contabilizados pelo número de vezes que foram analisados.

didática (BARBOSA, 2015; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2009; SILVÉRIO, 2014), como atividades formativas (BARBOSA, 2015; CAMPOS, 2006; COSTA, 2012; FARIAS, 2011; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; PEREIRA, 2016; SILVÉRIO, 2014) e equivocadamente, como aplicação da teoria (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; COSTA, 2012; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015; SILVA, 2014; SILVA, 2019). O entendimento de PCC como atividades formativas pode estar relacionado à forma como o Parecer CNE/CP 05/2015 conceitua a PCC (BRASIL, 2005). Já a compreensão da PCC como aplicação da teoria reflete os pressupostos da racionalidade técnica ainda enraizada nestes cursos (DINIZ PEREIRA, 2014).

Outra concepção habitual nos cursos é a metodológico-instrumental, ou seja, a PCC como um espaço de aprendizagens de metodologias e elaboração de materiais não textuais e textuais (BOTON, 2019; COSTA, 2012; MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, 2019; TOLENTINO, 2017). De modo decrescente de frequência, encontram-se as concepções de PCC como vivência ou experiências (CAMPOS, 2006; COSTA, 2012; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; OMELCZUK, 2017) e relacionadas à integração entre os conteúdos específicos e pedagógicos (ALMEIDA, 2016; BRITO, 2011; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013).

Esporadicamente foram identificadas concepções que dizem respeito à PCC como espaço de promoção da interdisciplinaridade (CAMPOS, 2006; OLIVEIRA NETO, 2016), de aprendizagem da docência (MONTEIRO, 2013; SILVÉRIO, 2014), de construção de saberes (ORLANDI, 2015), de formação da identidade docente (OLIVEIRA NETO, 2016), de pesquisa (ALMEIDA, 2016), de planejar e ministrar aulas (BARBOSA, 2015).

Algumas vezes os cursos se isentam de um posicionamento próprio sobre sua concepção de PCC e apenas reproduzem trechos dos pareceres e resoluções do CNE em seus Projetos Pedagógicos de Curso (ALMEIDA, 2016; COSTA, 2012; OLIVEIRA NETO, 2016).

Além da forma frequentemente equivocada de compreender a PCC como aplicação da teoria, que reflete indícios de pressupostos da racionalidade técnica, há aquelas que remetem a formação docente apenas por meio da prática, refletindo indícios de pressupostos da racionalidade prática (COSTA, 2012). Concepções de PCC que associam este componente apenas ao conhecimento específico (BARBOSA, 2015; COSTA, 2012; FARIAS, 2011; ORLANDI, 2015) ou apenas ao conhecimento pedagógico também são inadequadas (BARBOSA, 2015; FARIAS, 2011).

Outras concepções equivocadas, como Estágio (BOTON, 2019; CAMPOS, 2006; FARIAS, 2011; SANTOS, 2017), prática de ensino (CAMPOS, 2006; FARIAS, 2011; MELO, 2018; SANTOS, 2009) ou como componente responsável por aproximar os licenciandos da escola, que pode sobrepor a PCC à função do Estágio (MELO, 2018; SILVÉRIO, 2014). Outros equívocos acontecem quando a PCC é considerada apenas como espaço para a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (ALMEIDA, 2006; SILVA, 2019) e como lugar para realização de atividades de campo ou laboratório (BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; COSTA, 2012; SANTOS, 2017).

Diante do exposto, notamos uma pluralidade de significados atribuídos à PCC por pesquisadores e pelos cursos analisados nos trabalhos. Consideramos que dentre essas concepções, muitas ainda são inadequadas, a exemplo de transposição didática, prática de ensino, Estágio e aplicação da teoria. Esses modos de conceber a PCC sinalizam entendimentos limitados, fundamentados em pressupostos da racionalidade técnica ou da racionalidade prática e a falta de compreensão da legislação. Nesse sentido, consideramos aquelas concepções em que a PCC é compreendida como práxis as mais adequadas para este componente, visto que, a formação prática dos professores deve ser consciente, intencional e intimamente articulada a teoria.

B) Relações entre PCC e teoria

Na categoria Relações entre PCC e teoria discutimos como os cursos têm compreendido as relações entre a Prática como Componente Curricular (PCC) e teoria, pela voz dos autores das teses e dissertações. Isso porque, esse não é um aspecto que tem sido explicitado de maneira objetiva pelos cursos, mas, pelos pesquisadores. Os Projetos Pedagógicos de Curso analisados nos trabalhos costumam afirmar que existe articulação da PCC com a teoria, no entanto, não apresentam mecanismos para a operacionalização dessa articulação (ALMEIDA, 2016; COELHO, 2016; DUTRA, 2010; SANTOS, 2009).

Alguns cursos analisados nestes trabalhos têm buscado estabelecer essa relação, até mesmo como práxis (BRITO, 2011; CAMPOS, 2006; MONTEIRO, 2003), no entanto, quando não conseguem acabam reforçando a dimensão teórica ou a dimensão prática (OLIVEIRA NETO, 2016). No curso analisado por Monteiro (2003) a relação entre teoria e prática se dá em cada disciplina do curso a partir da transposição didática dos conteúdos e principalmente na produção de materiais didáticos. De acordo com o curso, essa produção não se caracteriza como

uma atividade meramente prática, pois os discentes são motivados a compreender o quê e por que estão produzindo, bem como compreender a finalidade dos materiais didáticos. Assim, tal relação ocorre de modo consciente e intencional, buscando constantemente a unidade definida como práxis no intuito de favorecer a profissionalização docente.

Existem cursos que articulam a PCC com a teoria a partir do educar pela pesquisa (ALMEIDA, 2016). Alguns cursos organizam esse componente a partir do desenvolvimento de projetos em que a PCC atua como ressignificadora dos conteúdos trabalhados em outras disciplinas. Nesses cursos os componentes práticos são estruturados pela teoria, que atua como alicerce para a confecção e desenvolvimento dos projetos (BRITO, 2011). Essa relação entre a PCC e teoria foi entendida por Oliveira Neto (2016) no sentido de uma complementaridade.

A articulação de saberes pedagógicos, científicos e da experiência também é compreendida como uma das formas de relacionar a PCC com a teoria (ALMEIDA, 2016). Outros cursos entendem que é na PCC que esses conhecimentos e saberes são integrados (COELHO, 2012).

Alguns cursos articulam a PCC com a teoria a partir da reflexão (ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016). Muitas vezes, “nesses casos, observa-se ausência de estudos teóricos para embasar e auxiliar a construção e desenvolvimento das atividades” (PEREIRA, 2016, p. 82) revelando indícios de que se fundamentam na racionalidade prática (BARBOSA, 2015; OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016). Alguns pesquisadores entendem que este tipo de compreensão contribui para visões dicotômicas da relação entre a PCC e teoria (CAMPOS, 2006; DUTRA, 2010; MELO, 2018).

Outra perspectiva de visão dicotômica identificada nos cursos diz respeito aquela que favorece a teoria, na qual o espaço/tempo destinado à PCC é utilizado para a produção de conhecimento teórico, seja ele da ciência de referência ou pedagógico, com pouca ênfase nas atividades práticas (MARQUES, 2010; MELO, 2018; SILVA, 2014), o que não condiz com o recomendado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP) (BRASIL, 2001a). Nessa perspectiva, Melo (2018) compreende que nos cursos analisados em sua pesquisa a PCC é realizada como aplicação da teoria, dando indícios de pressupostos embasados na racionalidade técnica.

Outros equívocos identificados nas pesquisas que compõe esta revisão é perceber a PCC como atributo apenas das disciplinas pedagógicas (TOLENTINO, 2017) ou quando a carga horária destinada a este componente é utilizada para aulas práticas de laboratório da ciência de

referência (BARBOSA, 2015). Em vista do exposto, Barbosa (2015) inferiu que a ampliação da carga horária de prática nos cursos de Licenciatura não garante sua efetivação a partir de uma articulação entre teoria e prática, visto que nem todos os professores compreendem o conceito de PCC.

Considerando que os Projetos Pedagógicos de Curso, via de regra, são construídos pelos docentes, inferimos que estes não têm tido clareza a respeito da relação entre PCC e teoria, com isso a formação dos professores pode ser comprometida. Entendemos que para a transposição didática e a produção de materiais didáticos serem consideradas como modos de relacionar teoria e prática é preciso estar atento para que essas atividades sejam realizadas de modo consciente e intencional. Naqueles cursos em que a relação entre teoria e prática acontece através da reflexão, existe a necessidade de que essas reflexões ultrapassem o mero pensar do licenciando sobre suas próprias experiências.

Entendemos que é preciso um posicionamento claro dos cursos, através dos seus Projetos Pedagógicos, quanto às suas compreensões referentes às relações entre PCC e teoria. Concordamos com Omelczuk (2017, p.77), quando afirma que,

Para que este convívio teoria-PCC ultrapasse a mera formalidade, é necessário que, ao propor um processo de construção de conhecimento, reflita-se sobre os reais objetivos de tal proposta de disciplina. Igualmente, verifique-se a importância dos conceitos, conteúdos e dos tópicos que serão discutidos, e que se pense nas formas, a metodologia e a didática que serão desenvolvidas na disciplina. Tais princípios devem estar expostos na ementa da disciplina.

Além disso, esses projetos precisam apresentar orientações de como essas relações podem ser desenvolvidas.

É necessário que os cursos estejam atentos para que as atividades de PCC não favoreçam a teoria ou caiam no praticismo⁷ (PIMENTA, 2006), não sejam percebidas como responsabilidade apenas das disciplinas pedagógicas e não sejam confundidas como atividades de prática experimental.

C) Distribuição da PCC

Na categoria Distribuição da PCC discutimos, a partir das dissertações e teses, como os cursos investigados nesses trabalhos organizaram as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) em suas respectivas matrizes curriculares. Os modos pelos quais a carga

⁷ De acordo com Pimenta (2006), o termo *praticismo* diz respeito a compreensão de que cada professor, individualmente, pode construir o saber docente através de sua prática.

horária da PCC tem sido distribuída nos cursos de licenciatura de ciências (Biologia, Física e Química) são variados. Em primeiro lugar, discutiremos sobre o cumprimento da carga horária de 400 horas, vivenciadas ao longo do curso, prevista na legislação (BRASIL, 2002b). Em seguida, sobre a distribuição temporal da prática no curso e por fim, sobre a distribuição da prática pelas disciplinas na matriz curricular.

No que diz respeito ao cumprimento legal das 400 horas de PCC, do total de 148 cursos investigados pelas pesquisas que compõem esta revisão, 117 projetos pedagógicos dos cursos afirmam que cumprem a carga horária mínima estabelecida para este componente. No entanto, dois pesquisadores fizeram análises sobre o conteúdo dos espaços destinados a PCC e entenderam que, apesar do projeto de cinco cursos (dentre os 117 cursos) afirmarem que cumprem a legislação, estes espaços não se destinam à PCC, por isso, inferiram que estes cursos não estão cumprindo o mínimo de carga horária exigida (MARQUES, 2010; SILVA, 2019).

Em 12 cursos investigados, a carga horária mínima de PCC não é cumprida nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) (ALMEIDA, 2016; BOTON, 2019; FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; SILVA, 2019; TOLENTINO, 2017). Para seis cursos este aspecto não foi discutido pelo pesquisador, uma vez que sua investigação não envolve análise de PPCs (COELHO, 2012; SANTOS, 2017). Em 13 cursos a informação sobre a carga horária de PCC não foi identificada pelos pesquisadores (FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; TOLENTINO, 2017).

Diante da recomendação de que às 400 horas destinadas a PCC sejam vivenciadas ao longo do curso, buscamos identificar se os cursos analisados nos trabalhos sob revisão estão cumprindo esta determinação. No Quadro 02, apresentamos a distribuição temporal da PCC nos cursos analisados nas pesquisas sob revisão.

Apesar da distribuição temporal não ter sido identificada em muitos cursos analisados (50), dentre os 98 em que esta análise foi possível, 67 apresentam a PCC vivenciada ao longo do curso, algumas vezes com exceção do primeiro semestre (9) ou do último semestre (5). Em 14 cursos a PCC está situada em alguns semestres, sendo que nove cursos concentram este componente na primeira metade do curso, como uma espécie de etapa prévia ao Estágio. De modo contrário, outros oito cursos concentram a PCC a partir da segunda metade do curso. A concentração da PCC na segunda metade do curso remete a organização curricular fundamentada em pressupostos técnicos, na qual primeiro se aprende o conteúdo teórico e específico, para depois aplicá-lo na prática.

Quadro 02 – Distribuição temporal da PCC nos cursos analisados nas pesquisas sob revisão.

DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DA PCC NOS CURSOS (quantidade de cursos)	REFERÊNCIA
Ao longo do curso (53).	Almeida (2016); Barbosa (2015); Botton, (2019); Brito (2011); Dutra (2010); Farias (2011); Marques (2010); Melo (2018); Monteiro (2013); Oliveira Neto (2016); Omelczuk (2017); Orlandi (2015); Pereira (2016); Santos (2009); Silva (2019); Silvério (2014); Tolentino (2017).
Ao longo do curso, com exceção do primeiro semestre (9).	Almeida (2016); Brito (2011); Silva (2014); Silva (2019).
Ao longo do curso, com exceção do último semestre (5).	Botton (2019); Silva (2019).
Em alguns semestres (14).	Botton (2019); Brito (2011); Farias (2011); Silva (2019).
Concentrado na primeira metade do curso (9).	Almeida (2016); Barbosa (2015); Brito (2011); Dutra (2010); Silva (2019).
Concentrado na segunda metade do curso (7).	Barbosa (2015); Botton (2019); Silva (2019); Tolentino (2017).
Não identificado ou inconclusivo (50).	Almeida (2016); Botton (2019); Campos (2006); Coelho (2012); Costa (2012); Marques (2010); Oliveira Neto (2016); Santos (2017); Silva (2019); Tolentino (2017).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

O Quadro 03, apresenta a distribuição da PCC pelas disciplinas dos currículos dos cursos estudados nos trabalhos sob revisão. Constatamos a ausência de um padrão no modo como distribuir a carga horária no currículo, o que pode estar relacionado com a pluralidade de compreensões acerca das contribuições da PCC para a formação de professores.

Quadro 03 – Distribuição da PCC relacionada aos conteúdos das disciplinas dos currículos dos cursos analisados nas pesquisas sob revisão.

DISTRIBUIÇÃO DA PCC POR DISCIPLINAS DO CURRÍCULO (quantidade de cursos)	REFERÊNCIAS
Disciplinas de conteúdo prático da docência, apenas (19).	Almeida (2016); Botton (2019); Brito (2011); Dutra (2010); Silva (2014); Silva (2019); Tolentino (2017).
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Química ou Física), apenas (6).	Almeida (2016); Botton (2019); Farias (2011); Oliveira Neto (2016); Omelczuk (2017).
Disciplinas de conteúdo pedagógico, apenas (10).	Barbosa (2015); Botton (2019); Brito (2011); Campos (2006); Marques (2010); Oliveira Neto (2016).
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Química ou Física) e disciplinas de conteúdo prático da docência (2).	Marques (2010).
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química) e disciplinas de conteúdo do ensino da ciência de referência (Biologia ou Química ou Física) (2).	Costa (2012); Marques (2010).

(Continua)

Quadro 03 – Distribuição da PCC relacionada aos conteúdos das disciplinas dos currículos dos cursos analisados nas pesquisas sob revisão.

DISTRIBUIÇÃO DA PCC POR DISCIPLINAS DO CURRÍCULO (quantidade de cursos)	REFERÊNCIAS
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química) e disciplinas de conteúdo pedagógico (13).	Barbosa (2015); Farias (2011); Marques (2010); Oliveira Neto (2016); Pereira (2016); Silvério (2014); Tolentino (2017).
Disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo de ensino da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química) (6).	Almeida (2016); Brito (2011); Costa (2012); Marques (2010).
Disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo prático da docência (6).	Barbosa (2015); Boton (2019); Marques (2010); Silva (2019).
Disciplinas de conteúdo prático da docência, disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química) e disciplinas de conteúdo pedagógico (4).	Boton (2019).
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química), disciplinas de conteúdo de ensino da ciência de referência (Física e Química) e disciplinas de conteúdo pedagógico (3).	Almeida (2016).
Disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química), disciplinas de conteúdo de ensino da ciência de referência (Física e Química), disciplinas de conteúdo pedagógico e outras áreas (Exemplo: matemática) (7).	Almeida (2016); Farias (2011); Melo (2018).
Disciplinas de conteúdo prático da docência, disciplinas de conteúdo da ciência de referência (Biologia ou Física ou Química), disciplinas de conteúdo de ensino da ciência de referência (Física e Química) e disciplinas de conteúdo pedagógico (15).	Silva (2019).
Não disciplinar - projetos transversais (4).	Almeida (2016); Silva (2019).
Todas as disciplinas (6).	Monteiro (2013); Oliveira Neto (2016); Silva (2019).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Entendendo a prática docente como o conjunto ou cada uma das ações que os professores realizam para exercer sua profissão, a realização da PCC em disciplinas próprias ou disciplinas de conteúdo de ensino da ciência de referência indica a delimitação de um espaço curricular próprio. Por outro lado, a realização da PCC em disciplinas de conteúdo pedagógico ou de conteúdo da ciência de referência sugere a ausência de discernimento entre os diferentes tipos de prática que a formação de professores requer.

Foram identificados ainda, cursos em que a PCC não é considerada como disciplina. De acordo com Silva (2019, p. 172), “os cursos que se enquadraram nessa característica optaram pela realização de projetos ou de momentos que ocorrem transversalmente às disciplinas”.

Algumas pesquisas não informam a distribuição da PCC no currículo dos cursos analisados (45), isso porque, na maioria das vezes os dados analisados não trazem essa informação ou são considerados inconclusivos (ALMEIDA, 2016; COELHO, 2012; DUTRA, 2010; FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; ORLANDI, 2015; SANTOS, 2009; SANTOS, 2017; SILVA, 2019; TOLENTINO, 2017).

Conforme discutido adiante, a carga horária da dimensão prática nas licenciaturas era menor que as 800 horas⁸ que passaram a lhes ser destinadas (BRASIL, 2002b). Cremos que o peso da tradição e a falta de críticas internas aos currículos das licenciaturas dificultaram a elaboração de novas compreensões acerca das contribuições da prática para a formação de professores. Assim, práticas próprias da ciência de referência do curso tomaram o lugar da prática para o ensino da ciência de referência e dimensões práticas em disciplinas pedagógicas até então consideradas teóricas foram descobertas. Por fim, a obrigatoriedade de cumprimento da nova norma combinada com a ausência de reflexão sobre a prática docente contribuiu para a produção de entendimentos pouco críticos acerca de como e em que momento alocá-la no currículo.

D) Atividades de PCC

Na categoria Atividades de PCC discutimos sobre as atividades que os trabalhos sob revisão indicaram que são realizadas neste componente. As atividades identificadas foram diversas e vão desde a produção de materiais textuais e não textuais, passando pela elaboração de metodologias e atividades com algum direcionamento como, por exemplo, o uso de experimentação ou das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Muitas vezes a elaboração desses materiais e atividades é associada à reflexão. Na PCC acontecem ainda algumas atividades que não atingem os objetivos propostos pelo currículo prescrito para este componente, que muitas vezes reforçam as dicotomias existentes entre o conhecimento específico e o pedagógico, bem como teoria e prática.

A elaboração de material didático não textual inclui a produção de jogos, maquetes, animações, desenhos, réplicas, vídeos, imagens, mapas conceituais, entre outros (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; COSTA, 2012; DUTRA, 2010; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016;

⁸ Considerando a dimensão prática do currículo como composta pela Prática como Componente Curricular (400h) e o Estágio Supervisionado (400h).

SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017). No entanto, a elaboração desses materiais precisa ser orientada por uma reflexão crítica sobre, por exemplo, a adequação desse material a determinado nível escolar, seus objetivos e consequências na formação dos indivíduos (BARBOSA, 2015; SILVÉRIO, 2014). Isso porque, existe a possibilidade de que essas atividades se tornem meramente imitativas (PEREIRA, 2016).

Os materiais didáticos textuais produzidos no âmbito da PCC são: portfólios, planos de aula, projetos pedagógicos fictícios, revistinhas e textos relacionados ao ensino (BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013; PEREIRA, 2016; SILVÉRIO, 2014;). É importante destacar que esses textos não devem ser apenas a simplificação do conteúdo científico, mas devem estar social e historicamente contextualizados (PEREIRA, 2016). Além disso, devem ter uma linguagem adequada a determinado nível de ensino (BOTON, 2019; SILVÉRIO, 2014). A produção de outros materiais textuais, tais como artigos para publicação, banners, folders, escrita de resenhas, relatórios, memoriais e pesquisas também são citados nestes trabalhos (MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015; PEREIRA, 2016; SILVÉRIO, 2014).

A análise de materiais didáticos e pedagógicos preexistentes está, de modo geral, relacionada à análise de livros didáticos e projetos pedagógicos respectivamente (ALMEIDA, 2016; BOTON, 2019; MELO, 2018; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016; SILVÉRIO, 2014). Outros materiais também são analisados como, por exemplo, reportagens e filmes (BARBOSA, 2015; ORLANDI, 2015).

A construção de metodologias corresponde a mais um tipo de atividade realizada na PCC (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; BOTON, 2019; MELO, 2018; SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017). Atividades relacionadas à articulação entre o conteúdo específico e pedagógico (BARBOSA, 2015; DUTRA, 2010; OLIVEIRA NETO, 2016), à transposição didática (ALMEIDA, 2016; DUTRA, 2010; ORLANDI, 2015; SANTOS, 2017), à experimentação (ALMEIDA, 2016; DUTRA, 2010; SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017), ao uso das TICs (ALMEIDA, 2016; SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014), à organização curricular (ALMEIDA, 2016) também têm feito parte da PCC.

Em alguns cursos, as atividades supracitadas estão relacionadas à aplicação de conhecimentos (DUTRA, 2010; ORLANDI, 2015; SILVA, 2014). Em outros cursos estão relacionadas a processos de reflexão crítica (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015; SANTOS, 2017; SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014; TOLENTINO, 2017) e à práxis (DUTRA, 2010). Numa atividade relacionada à práxis existe

promoção da práxis educacional, de modo que a relação entre teoria e prática ocorra de forma articulada. Nesse caso, as atividades realizadas possuem objetivos pré-estabelecidos, as ações desenvolvidas são intencionais e conscientes e buscam transformar a realidade em que são desenvolvidas (DUTRA, 2010, p. 170).

A realização de projetos é mais uma atividade comumente realizada na PCC. Algumas vezes esses projetos são desenvolvidos dentro de disciplinas (BARBOSA, 2015; CAMPOS, 2006; COSTA, 2012; ORLANDI, 2015), tendo continuidade em diversas disciplinas de PCC (BRITO, 2011), ou como uma atividade fora da matriz curricular (SILVA, 2019). Esses projetos costumam culminar em exposições, feiras de ciências e mostras didáticas.

Através desta revisão percebemos que algumas atividades que têm sido realizadas na PCC não atingem os objetivos da mesma, a exemplo daquelas voltadas exclusivamente para os conteúdos teóricos de disciplinas pedagógicas (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; BRITO, 2011; COSTA, 2012; DUTRA, 2010; FARIAS, 2011; OLIVEIRA NETO, 2016; SILVA, 2014), de conteúdos da ciência de referência (DUTRA, 2010), ou para práticas experimentais da ciência de referência (BARBOSA, 2015; CAMPOS, 2006). Outros equívocos podem acontecer ao entender que atividades de observação *in loco* e regência devem ser realizadas na PCC, visto que essas atividades sobrepõem as atividades destinadas ao Estágio, que ocorrem com a devida supervisão e orientação (BOTON, 2019; CAMPOS, 2006; MONTEIRO, 2013; SANTOS, 2009). Na atividade em que os licenciandos simulam a situação de aula com seus próprios colegas na universidade é compreendida como uma atividade apropriada à PCC (BOTON, 2019; CAMPOS, 2006).

Em nossa compreensão, a elaboração ou a participação em eventos, palestras e seminários não correspondem a atividades de PCC, mas estão vinculadas a outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; CAMPOS, 2006; MONTEIRO, 2013; OLIVEIRA NETO, 2016).

Entendemos que as atividades realizadas na PCC precisam apresentar vínculos claros entre teoria e prática, bem como conhecimentos da ciência de referência e conhecimentos pedagógicos. A elaboração de material didático textual e não textual, de metodologias e o uso de estratégias de ensino tais como a experimentação e o uso das TICs, exigem uma (re)construção de saberes e, portanto, necessitam ser conscientemente orientadas por uma teoria. Assim, os indivíduos precisam ter a clareza em relação a intencionalidade dessas produções e da necessidade de uma futura adequação aos diversos contextos em que serão utilizados. Isso significa que nenhuma dessas atividades podem ser realizadas com o intuito de aplicação da teoria, mas que a teoria tenha papel orientador à prática que, por sua vez, trará

contribuições para o aprimoramento da teoria. Nesse sentido, a realização de projetos pode ser uma atividade que alcance os objetivos da PCC.

E) Contribuições da PCC

Na categoria Contribuições da PCC foram discutidas, a partir da visão dos autores dos trabalhos levantados, como este componente tem contribuído para a formação dos professores nos cursos analisados nestes trabalhos. Nem todos as dissertações e teses abordaram este aspecto, mas, as contribuições citadas se relacionam tanto ao entendimento da formação de professores enquanto instituição, quanto à formação como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa do professor (MARCELO GARCÍA, 1999).

Alguns cursos compreendem que a PCC contribui para a formação de professores como instituição, rearticulando o currículo e provendo a integração entre as disciplinas (CAMPOS, 2006; SILVÉRIO, 2014), favorecendo a articulação entre teoria e prática (MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015), rompendo a visão de prática como aplicação da teoria (MONTEIRO, 2013), promovendo atividades problematizadoras, desenvolvendo intervenções didáticas diferenciadas e melhorando a qualificação do processo de formação (SILVA, 2014). Nessa perspectiva, a promoção da interação entre universidade e escola e a aproximação do licenciando à realidade escolar também são colocadas como contribuições da PCC para a formação de professores (BOTON, 2019; SILVÉRIO, 2014).

De acordo com as pesquisas analisadas, como desenvolvimento e estruturação da pessoa, a formação de professores, em alguns cursos, é favorecida pela PCC que, ao proporcionar experiências de prática docente, contribui para a profissionalização do professor, seu preparo para a docência e para a transposição didática, sendo referência para a sua futura atuação (ALMEIDA, 2016; CAMPOS, 2006; ORLANDI, 2015; SILVÉRIO, 2014). A PCC também contribui para a formação de professores por promover o protagonismo, a motivação e autonomia do licenciando (BARBOSA, 2015; MONTEIRO, 2013; SILVÉRIO, 2014).

Em aspectos mais específicos, alguns cursos entendem que a PCC favorece a compreensão de conteúdos e teorias, o aprimoramento de práticas investigativas, a elaboração e execução de projetos e a elaboração de materiais (ALMEIDA, 2016; MONTEIRO, 2013; ORLANDI, 2015). Além de ser considerada como uma ferramenta para o desenvolvimento de estratégias de ensino, a PCC ainda auxilia no desenvolvimento de habilidades pedagógicas (OLIVEIRA NETO, 2015; SILVÉRIO, 2014). Desta forma, a PCC oportuniza momentos de

reflexão ao professor em formação (OLIVEIRA NETO, 2016; ORLANDI, 2015; SILVA, 2014) e a formação do professor como pesquisador (BRITO, 2011; DUTRA, 2010).

Outras pesquisas apontam indícios de que a PCC pouco tem contribuído para a formação de professores (BARBOSA, 2015; FARIAS, 2011; MARQUES, 2010; MELO, 2018; PEREIRA, 2016; SANTOS, 2017; SILVA, 2014). Ressalta-se que, ainda que os cursos estejam em acordo com a legislação, não há garantia de que estejam contribuindo para a formação docente (MELO, 2018). Isso porque, apesar da existência desse espaço no currículo para a PCC, muitas vezes esse componente não é compreendido como um momento de desenvolvimento do conhecimento profissional docente. Assim, aqueles formadores que não compreendem a função da PCC chegam ao ponto de considerá-la como uma “atividade burocrática que atrasa a formação acadêmica” (SANTOS, 2017, p. 92).

Existem ainda cursos que consideram que a PCC contribui para a formação de professores por formar um profissional capaz de propor experiências para aplicação do conhecimento (SILVA, 2014; SILVÉRIO, 2014), no entanto, sabemos que esta é uma compreensão que sinaliza a existência da valorização da teoria em detrimento da prática, portanto, não alcançam os objetivos deste componente curricular. Outros cursos consideram que a PCC contribui por ser um espaço de execução de trabalho (MONTEIRO, 2013), que pode estar relacionada a uma compreensão praticista da PCC (PIMENTA, 2006). Além disso, acredita-se que a PCC pode contribuir para compreensão do sentido do Estágio (ORLANDI, 2015) e como preparação para elaboração e defesa de TCC (ALMEIDA, 2016), que indicam possibilidades de desvios de função deste componente curricular.

Nessas pesquisas são apontadas a necessidade de um maior entendimento por parte dos professores formadores, sobre a PCC e de um maior número de profissionais do Ensino de Química. Isso porque, esses aspectos podem contribuir para que os objetivos da PCC sejam alcançados na formação do professor (MARQUES, 2010). Entendemos que os profissionais do ensino – aqueles que tem formação inicial na ciência de referência e pós-graduação em Educação ou Ensino de Ciências/Química, por exemplo – por possuir uma formação acadêmica que busca olhar para o conteúdo sobre a ótica do ensino, conseguem perceber com maior facilidade as relações entre as teorias da ciência de referência, pedagógicas e a prática docente.

A PCC pode contribuir para a formação de professores como instituição e como desenvolvimento e estruturação do indivíduo. O papel integrador e articulador da PCC é quase um consenso entre os cursos, e contribui para conferir às licenciaturas o caráter de formação dupla em que a formação científica da ciência de referência deve ser combinada à formação

científica pedagógica⁹, diferenciando-as dos demais cursos de nível superior (MARCELO GARCIA, 1999). A PCC pode proporcionar experiências de prática docente que contribuam para a profissionalização do professor, seu preparo para a mediação didática e ir além disso, proporcionando a formação de professores críticos, reflexivos e criativos.

⁹ Ao longo do texto, as expressões formação científica e formação pedagógica serão utilizadas como sinônimos de formação científica da ciência de referência e formação científica pedagógica, respectivamente. No entanto, isso não implica em desconsiderar o caráter científico da formação pedagógica.

3FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO

Neste capítulo, apresentamos as lentes que utilizamos para discutir a formação de professores e o currículo, contexto em que se situa a Prática como Componente Curricular (PCC). Para fundamentar nossas reflexões sobre este componente do currículo, assumimos a perspectiva crítica.

Perspectiva crítica é uma expressão polissêmica e o seu sentido fundamental encontra-se em mostrar “como as coisas são” (objetivo de uma teoria crítica) – considerando as melhores potencialidades presentes no mundo – a partir da perspectiva de “como deveriam ser, e não são” (prática). Ou seja, o teórico crítico descreve o que determinado fenômeno é, como consequência do que não é, mas pode vir a ser, realizando suas potencialidades. Isso porque, se a teoria disser apenas sobre como as coisas de fato são, “eliminamos a possibilidade de que possam ser outra coisa que não o que são” (NOBRE, 2011, p. 6). Nesse sentido, essas ideias se afastam de uma utopia, pois, a teoria crítica “vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente” (NOBRE, 2011, p. 7).

A crítica atrelada à teoria sugere que esta deve ser realizada de modo a identificar e investigar as barreiras que impedem que as melhores potencialidades do fenômeno possam ser implementadas, apresentando as possibilidades (que precisam ser situadas historicamente) para a emancipação em relação a situação dominante atual (NOBRE, 2011). Assim, a orientação para a emancipação da sociedade e o comportamento crítico ao conhecimento produzido na situação de dominação vigente são os fundamentos da teoria crítica.

A perspectiva crítica compreende a educação como um ato profundamente político (FREIRE, 1982), socialmente condicionada e produtora de uma marginalidade relativa à escolarização, uma marginalidade cultural que, conseqüentemente, reproduz a marginalização social (SAVIANI, 2008a). Assim, entendemos a educação como uma prática social e política, que se encontra historicamente localizada.

Escolas são entendidas como “locais políticos e culturais, assim como [existe] a noção de que elas representam áreas de acomodação e contestação em grupos econômicos e culturais diferencialmente fortalecidos” (GIROUX, 1997, p. 25). Portanto, os aspectos sociais, econômicos e culturais também se produzem e reproduzem na escola. Ao entender a escola como politizada e considerar seu potencial transformador é possível esclarecer a necessidade dos docentes compreenderem seu trabalho com uma função intelectual, social e política. Dessa

forma, escola e professor podem ser entendidos como esfera pública democrática e como intelectual transformador, respectivamente (GIROUX, 1992; GIROUX, 1997).

Colocar a escola na posição de esfera pública significa compreendê-la como um espaço “de debate público em que os assuntos de interesse geral podem ser discutidos e as opiniões podem ser formadas, o que é necessário para a efetiva participação democrática e para o processo democrático” (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 218). As investigações críticas que considerem o diálogo significativo e a atividade humana devem possuir lugar central nas escolas para que estas, assim como outras instituições sociais, contribuam para que os estudantes aprendam “o discurso da associação pública e responsabilidade social que apoia a liberdade individual e justiça social” (GIROUX, 1997, p. 28).

Apesar da escola reproduzir a sociedade dominante, entendê-la como esfera pública abre espaço para “a possibilidade de educar os estudantes para torná-los cidadãos ativos e críticos (e não simplesmente trabalhadores)” (GIROUX, 1997, p. 38). Nessa perspectiva, a escola torna-se um local em que professores e alunos trabalham juntos na construção de uma sociedade emancipada – justa, democrática na qual os grupos não hegemônicos¹⁰ tenham espaço garantido. A compreensão da escola como esfera pública assume a sua indissociabilidade com as questões de poder e de democracia (GIROUX, 1992). Nessa perspectiva, se a escola não pode ser considerada como lugar neutro, tal característica também não poderá ser assumida para o trabalho docente.

De acordo com as discussões de Giroux (1992), considerar os professores como intelectuais é colocá-los na posição de um grupo social dentre aqueles que trabalham como seres humanos críticos, reflexivos e criativos. A criatividade é um ponto relevante quando se considera a função do professor, visto que é fundamental ao desenvolvimento de uma sociedade democrática e se opõe ao treinamento de habilidades meramente práticas. Na categoria social de intelectual, os professores são responsáveis por “levantar questões sérias sobre o que ensinam, como devem ensinar e quais os objetivos mais amplos por que lutam” (GIROUX, 1992, p. 22). Isso permite que o professor seja responsável não só pela implementação e execução da atividade de ensino, mas também pela conceituação e pelo planejamento da educação.

¹⁰ De acordo com Apple (2006, p. 39) a hegemonia “atua para ‘saturar’ nossa própria consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com o qual interagimos, como as interpretações do senso comum que a ele atribuímos, se torna o mundo *tout court*, o único mundo”.

Apesar de passadas quase três décadas da apropriação de Giroux ao conceito de professor como intelectual transformador, investigações atuais ainda consideram este conceito e se apoiam em seus estudos (LIMA, 2016; OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016; SAUL, VOLTAS, 2017; BOFANT; BETT; BOTTENCOURT, 2018; PACIEVITCH; OLIVEIRA, 2020; SILVA; MASSENA, 2020). Isso indica que os obstáculos para se alcançar as melhores possibilidades de educação, escola, professores e formação de professores ainda precisam ser superados.

A tarefa central, para os professores como intelectuais transformadores, “é tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1992, p. 32). Tornar o pedagógico mais político implica em colocar a educação no âmbito político, cooperando para que os estudantes desenvolvam o desejo de lutar contra as injustiças sociais e de se transformarem. Tornar o político mais pedagógico, implica na utilização de “formas de pedagogia que: tratem os estudantes como agentes críticos, problematizem o conhecimento, utilizem o diálogo e tornem o conhecimento significativo, de tal modo a fazê-lo crítico para que seja emancipatório” (GIROUX, 1992, p. 33). Embora dentro das configurações sociais que temos a escola não consiga dar conta de todos esses aspectos, deve apresentar ao menos a intencionalidade.

Um exemplo de trabalho pedagógico que caminhou no sentido emancipatório diz respeito a experiência da “Escola Cidadã” que aconteceu em Porto Alegre, um projeto de políticas progressistas e democráticas que chegou a ser compreendido como uma “utopia real” (GANDIN; APPLE, 2017). A Escola Cidadã se situou dentro de um projeto municipal mais amplo da “Administração Popular”, que teve como um de seus fundamentos o “Orçamento participativo”. A partir da redefinição das relações entre a administração central, escola e comunidade, a Escola Cidadã promoveu a partilha do poder com a comunidade e permitiu que a classe trabalhadora pudesse decidir como o dinheiro destinado às escolas seria utilizado. Os conselhos escolares constituíram a parte fundamental para que as decisões fossem tomadas coletiva e democraticamente. Algumas das transformações implementadas dizem respeito às mudanças na estrutura curricular tradicional para a adoção de ciclos que minimizaram problemas de evasão e reprovação e organização curricular a partir da ideia de “complexos temáticos”. Nesse sentido, a ação foi orientada pelo melhor que a escola poderia ser, diminuindo a distância entre aqueles indivíduos e a emancipação.

O professor, como intelectual transformador, tem o papel de desenvolver pedagogias contra hegemônicas, “que buscam orientar a educação tendo em vista a transformação da

sociedade, posicionando-se contra a ordem existente”¹¹ (SAVIANI, 2008b, p. 12), em outras palavras, aquelas pedagogias contrárias aos princípios dominantes, que por meio do conhecimento e das habilidades sociais contribuam para transformar os estudantes em agentes críticos, capazes de promover uma ação transformadora.

De acordo com Giroux (1997, p. 136, grifo nosso), a categoria de intelectual transformador assume dois aspectos profícuos:

Primeiro, ela significa uma **forma de trabalho na qual o pensamento e atuação estão inextricavelmente relacionados**, e, como tal, oferece uma contra ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes.

Nesse sentido, é indicado que os professores trabalhem coletivamente, combinando reflexão crítica e ação na produção de currículos e materiais adequados aos contextos sociais e culturais em que ensinam, na educação dos estudantes para serem atuantes e críticos, e na transformação das práticas sociais. Além disso, “devem ser vistos em termos dos interesses políticos ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que legitimam em sua atividade de ensino” (GIROUX, 1997, p. 162-163).

Os professores como intelectuais transformadores precisam buscar inserir a escolarização na esfera política e na luta em torno das relações de poder. A partir de uma linguagem crítica e da problematização do conhecimento, promover um ensino em que os estudantes assumam o papel de agentes críticos a favor de uma sociedade melhor para todos (GIROUX, 1997). A compreensão do professor como um intelectual transformador se opõe aos entendimentos de professores como técnico e como prático.

No entendimento do professor como técnico, a atividade docente é compreendida como uma prática na qual os conhecimentos teóricos – oriundos da pesquisa científica – devem ser aplicados para solucionar de modo instrumental¹² os problemas educacionais (CONTRERAS, 2012). A docência é compreendida como uma profissão técnica, que aplica os meios disponíveis a fim de atingir os resultados desejados.

¹¹ As pedagogias contra hegemônicas podem ser desenvolvidas através da concepção pedagógica libertadora de Paulo Freire, da pedagogia da educação popular, da pedagogia da prática, da pedagogia crítico-social dos conteúdos e da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2008b).

¹² De acordo com Contreras (2012, p. 101) “é instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir efeitos ou resultados desejados”.

De acordo com Schön (1992), o professor como um profissional prático ou reflexivo é aquele que reflete sobre sua experiência e constrói o seu conhecimento na ação. Esse conhecimento é um tipo de conhecimento tácito, ou seja, “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano” (SCHÖN, 1992, p. 82). Assim, quanto maior a experiência do professor mais tácita e espontânea se torna sua prática (CONTRERAS, 2012). Essa perspectiva nos leva a compreensão de que cada professor, individualmente, pode construir o saber docente através de sua prática, gerando o que Pimenta (2006) chama de “praticismo”.

Percebemos que tanto no entendimento do professor como um técnico (racionalidade técnica), quanto no entendimento do professor como prático (racionalidade prática) existem problemas relacionados à separação entre teoria e prática. Isso ressalta a necessidade de uma concepção de professor que considere a indissociabilidade entre teoria e prática e a função social da educação na formação de indivíduos ativos, críticos e para a emancipação social.

As diferentes concepções sobre ser professor geram compreensões sobre formação de professores. Em outras palavras, entender o professor como um intelectual transformador traz implicações sobre os conteúdos e estratégias para formar este profissional, ou seja, sobre aquilo que precisa ser realizado para que o professor atinja o perfil esperado (MARCELO GARCÍA, 1999).

Em suma, ao considerarmos a educação como uma prática social e política, as escolas como lugares que não são neutros e os professores como intelectuais transformadores, estamos propondo a adoção da perspectiva crítica e emancipadora como fundamento da formação de professores.

Adotar uma racionalidade crítica na formação de professores traz implicações para o currículo dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre teoria e prática. Nesse contexto, compreendemos uma racionalidade como:

um conjunto de suposições e práticas que permitem que as pessoas compreendam e moldem suas próprias experiências e as dos outros [... e como os] interesses que definem e qualificam a forma como estruturamos e empregamos os problemas confrontados na experiência vivida (GIROUX, 1997, p. 35).

A compreensão de uma racionalidade não passa apenas pelos aspectos incluídos em sua visão de mundo, mas também aqueles aspectos que são omitidos ou silenciados. Assim, além de compreender o que é a formação de professores, precisamos compreender também o que não é formação de professores.

Concordando com os pressupostos da racionalidade crítica, nos questionamos: como o componente curricular prático estabelecido no currículo prescrito dos cursos de licenciatura deve ser trabalhado? Em nossa visão, o entendimento da escola como esfera pública democrática e do professor como um intelectual transformador corroboram com o entendimento de Práxis como Componente Curricular: um componente que trabalha a prática de modo consciente e intencionalmente articulado com a teoria (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Isso significa que a separação entre componentes teóricos e práticos no curso de licenciatura não faz sentido, já que estas estabelecem relações de indissociabilidade.

3.1 UM MODELO DE FORMAÇÃO DOCENTE A PARTIR DA PERSPECTIVA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA

Nota-se que, o termo “formação”, quando referente a seres humanos, geralmente é associado a alguma atividade, se tratando assim, de uma formação para algo. A formação de professores está associada ao exercício da atividade docente. O uso da palavra “formação” em lugar de outras palavras – tais como educação, ensino, preparação ou treino é apropriado para se referir a atividades com adultos, isso porque, nesta ação está implicado um saber-fazer sobreposto a um saber-ser (MARCELO GARCIA, 1999).

A formação de professores, de modo geral, tem as funções de construir saberes, proporcionar possibilidades de aprendizagem, amadurecimento pessoal e, para tanto, as atividades de formação precisam ser organizadas e sistematizadas. Essas funções permitem entender a formação como um processo de desenvolvimento e estruturação da pessoa, como instituição e como uma função social. Assim, a formação pode partir de uma iniciativa pessoal ou pode ser oferecida, organizada externamente ao indivíduo, acontecendo dos pontos de vista do sujeito e do objeto, respectivamente (MARCELO GARCÍA, 1999).

É importante ressaltar que, para Giroux (1997) a formação de professores muitas vezes não tem exercido sua função social e as instituições de formação de professores têm estado desvinculadas do entendimento de esferas públicas. Isso porque, essas instituições estão inseridas numa sociedade capitalista, cujo funcionamento implica na existência de grupos hegemônicos, na manutenção e controle das classes sociais (APPLE, 2006). Assim, esses processos chegam às escolas e instituições formadoras de professores através da legislação, que a depender de quem governa no momento, podem aparecer de maneira mais ou menos explícita, como nas diferentes versões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), por exemplo. Essa desvinculação pode acarretar em abordagens técnicas para a formação de professores e para o

ensino. De acordo com o autor, essas instituições precisam “afirmar e praticar discurso da liberdade e democracia” na formação docente, provendo uma consciência social e formando professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1997, p. 196).

Para Marcelo García (1999), apoiado nas ideias de Ferry (1991)¹³ a formação de professores tem sido compreendida como uma atividade intencional, desenvolvida com o objetivo de contribuir para a profissionalização dos indivíduos que irão educar outros sujeitos. O fato de integrar uma formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) à pedagógica, a formação de professores difere de outras formações profissionais. Ademais, a qualificação dos professores para a atividade docente como um todo, não apenas para a aula, é uma das necessidades da formação de professores.

Diante do exposto, entendemos que além de preparar o profissional docente acadêmica e pedagogicamente a formação de professores precisa ter a intenção de proporcionar ao professor sua emancipação, tornando-o capaz de refletir criticamente sobre o seu papel para o desenvolvimento de um ensino que transforme os estudantes em cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997; OLIVEIRA, 2012).

O conceito de formação de professores não tem apenas um significado, ele se refere a um processo constituído por fases que vão desde as experiências do possível professor enquanto aluno, passando pela formação inicial, o início da carreira e, continuando com a formação permanente. Nesse contexto, a formação inicial é considerada a base do processo de formação de professores, é sua fase formal, institucional e organizada (MARCELO GARCIA, 2015). Foi especificamente sobre a fase da formação inicial que realizamos nosso estudo.

Um princípio a ser considerado na formação inicial de professores diz respeito à necessária articulação entre teoria e prática (MARCELO GARCÍA, 1999; PIMENTA, 2006). Marcelo García (1999) considera que os conhecimentos teóricos e práticos devem se integrar, promovendo uma reflexão epistemológica da prática, orientando um currículo para a ação.

Entendemos que a articulação entre teoria e prática se dá através da práxis, “a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do auto questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática” (KONDER, 1992, p. 115). Considerar o conceito de práxis na formação inicial de professores implica entender que teoria e prática precisam ser

¹³ FERRY, G. *El trayecto de La Formación*. Madrid: Paidós, 1991.

interligadas e interdependentes. Refletiremos sobre esse conceito com maior profundidade no capítulo seguinte, ao discutir sobre o componente prático na formação inicial de professores.

É papel da formação inicial de professores estimular a capacidade crítica dos indivíduos para o questionamento de práticas e teorias. No entanto, há uma omissão histórica por parte das instituições de formação de professores em relação a seu papel de educar docentes como intelectuais. O que se identifica em muitos cursos de formação de professores são processos em que teoria e prática estão dissociadas (ver capítulo 2), ignorando “a criatividade e o discernimento do professor” (GIROUX, 1992, p. 23). Nestes cursos a preocupação está centrada no treinamento de técnicas pedagógicas que desconsideram os objetivos, impossibilitando “o discurso da crítica e da possibilidade” (GIROUX, 1992, p. 24).

No modelo de racionalidade técnica prevalece a ideologia cientificista, sustentada pela concepção positivista do conhecimento (GADOTTI, 2002). Nessa perspectiva, um dos aspectos que compõe o conhecimento profissional é a concepção de ciência aplicada, que tem como finalidade a formulação de regras técnicas, cuja aplicação tem como consequência o resultado esperado. Assim, a finalidade do processo deve ser fixa e bem definida. Nessa concepção há hierarquização do conhecimento teórico sobre o conhecimento prático, de quem produz o conhecimento sobre quem o aplica, e do saber sobre o fazer. Essas hierarquizações são refletidas na formação desse profissional, na qual o aprendizado prático fica subordinado ao teórico (CONTRERAS, 2012).

Nesse sentido, o papel da formação de professores é dotá-los, primeiramente, de conhecimentos científicos e, posteriormente, de conhecimentos pedagógicos. O Estágio, por exemplo, é o momento em que se aprende a aplicar os conhecimentos teóricos às situações práticas docentes, havendo uma explícita separação entre teoria e prática (DINIZ-PEREIRA, 1999). Além disso, os problemas educacionais são considerados problemas técnicos e as suas possíveis soluções devem ser estudadas pelos pesquisadores, detentores de maior conhecimento e/ou prestígio e repassadas aos professores, meros aplicadores (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012).

Os professores formados nessa perspectiva “tornam-se dependentes de técnicas e metodologias aprendidas durante sua formação” e, ao se depararem com um novo problema que não se resolve por seu leque de técnicas, não sabem como agir (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012, p. 27-28). Isso significa que, diante da natureza ambígua e por vezes conflituosa dos fins da educação, a aplicação de regras não garante que resultados desejados sejam alcançados. Considerando que, cada problema educacional é novo, pois, difere em

contexto, natureza e possui características complexas, que “não se resolvem por meio de um repertório técnico de soluções ou tratamentos” (CONTRERAS, 2012, p. 108), para resolvê-los a atividade docente exige uma prática criativa, não simplesmente reprodutiva.

Os modelos de formação de professores pautados em pressupostos técnicos, em que a atuação do professor é reduzida à administração e implementação de programas curriculares contribuem para o que Giroux (1992; 1997) chama de proletarização do trabalho docente.

No Brasil, a formação inicial de professores no formato de curso de licenciatura foi criada na década de 1930, nas antigas Faculdades de Filosofia. As licenciaturas brasileiras foram organizadas com base em pressupostos técnicos. Inicialmente, em três anos de disciplinas de conteúdo da área de formação – com ênfase teórica, seguidos de mais um ano de disciplinas de conteúdo pedagógico, momento em que, apesar de ainda não ser obrigatória, localizava-se a formação prática para a docência. Devido à forma como foram organizados os conteúdos, esse modelo ficou popularmente conhecido como “3+1” (GATTI, 2010; SAVIANI, 2005). Até meados da década de 1970, no que diz respeito à formação de professores, a maior preocupação era o estabelecimento de métodos para o treinamento destes profissionais (DINIZ PEREIRA, 2007).

Apesar de, na racionalidade técnica, a prática ser orientada por uma teoria esta, por sua vez, deixa “subentendido que podem ser estabelecidos de antemão tanto os estados que se pretende [alcançar] como as atividades para atingi-los”, ou seja, a separação entre teoria e prática (CONTRERAS, 2012, p. 107). Como reação ao entendimento do professor como técnico surgiu à proposição de uma racionalidade prática.

Da racionalidade prática deriva-se a compreensão de que o professor necessita refletir sobre a sua própria prática. Nessa racionalidade os modelos de formação docente são fundamentados, principalmente, nos estudos de Donald Schön (1998) sobre os profissionais reflexivos. Em seus estudos, o referido autor propôs os conceitos de reflexão *na* ação e reflexão *sobre* a ação.

Segundo Schön (1998), a reflexão *na* ação ocorre quando um problema inesperado surge, nesse momento, o professor pensa sobre o ocorrido a fim de compreender o motivo e solucionar tal situação. A cada nova situação uma nova ação é elaborada pelo professor, construindo o seu próprio repertório e alimentando seu *conhecimento na prática*, que será utilizado quando essas situações forem se repetindo. O conhecimento na ação é considerado um

conhecimento tácito¹⁴ e de acordo com o modo que seu uso se repete na prática do professor, esse conhecimento se torna mais tácito e espontâneo (CONTRERAS, 2012). Posteriormente, quando o professor pensa sobre essa reflexão *na* ação, sobre os significados atribuídos aos outros possíveis sentidos, ele realiza a reflexão *sobre* a ação (SCHÖN, 1998).

Considerar o conhecimento tácito revela a valorização de uma prática desvinculada da teoria, o que contribui para uma visão dicotômica entre teoria e prática. Isso porque o conhecimento prático deve ser aprendido através de experiências reais de ensino – na escola, sendo a teoria aprendida na universidade. Nessa perspectiva, “a visão de que as teorias são sempre produzidas por meio de práticas e de que as práticas sempre refletem alguma filiação teórica é ignorada” (ZEICHNER, 2008, p. 542).

Os modelos de formação de professores que adotam esses pressupostos são pautados na experiência e na reflexão. O curso deverá proporcionar experiências que permitam ao professor em formação refletir durante e após a sua realização, o que atribui aos licenciandos a responsabilidade sobre sua própria formação.

O trabalho docente e a formação de professores que se fundamentam em tais pressupostos podem contribuir para o que Pimenta (2006) chama de “praticismo”, ou seja, considerar apenas a prática para a construção do saber. Ademais, a reflexão é um ato teórico e se o conhecimento adquirido é tácito, não consciente, como refletir?

Nota-se que a reflexão *na* ação e *sobre* a ação na construção do conhecimento concentra-se na interiorização das reflexões do professor sobre seu próprio ensino e sobre seus estudantes. Essa orientação associa o trabalho docente como um processo individual que desconsidera as influências dos aspectos institucionais e sociais, econômicos e políticos da prática docente. Isso contribui ainda para o fortalecimento do individualismo da profissão docente (ZEICHNER, 2008).

A apropriação generalizada do termo reflexão constitui outra crítica ao professor como prático reflexivo. O termo reflexão tem sido utilizado indiscriminadamente, sem revelar uma fundamentação teórica, política e epistemológica, representando qualquer coisa que acontece no ensino (CONTRERAS, 2012; ZEICHNER, 2008).

¹⁴ “Um tipo de conhecimento utilizado de maneira intuitiva e espontânea no dia a dia, quando uma dada situação requisita. Esse é um tipo de conhecimento que dificilmente pode ser explicitado ou teorizado, geralmente, não passa por um raciocínio intelectual prévio; entretanto, é produzido quando uma estratégia de atuação prática ocorre com sucesso” (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012, p. 31).

As ideias da formação do professor reflexivo começaram a ser estudadas no Brasil a partir da década de 1990, conquistando espaço na literatura. Consequentemente, essa perspectiva passou a influenciar as políticas educacionais brasileiras, visto que, tais propostas curriculares passaram a considerar a prática como o aspecto central dessa formação (DINIZ-PEREIRA, 2014). Isso pode ser percebido através do aumento de carga horária destinada à prática nas licenciaturas e a necessidade de que essa dimensão do conhecimento seja colocada desde os primeiros momentos do curso, passando por toda a formação, concomitante aos conhecimentos teóricos (BRASIL, 2002a; 2002b, 2015b, 2019b).

Apesar das críticas há muito tempo direcionadas ao modelo de racionalidade técnica e das políticas educacionais adotarem um discurso que valoriza alguns pressupostos práticos, a formação de professores das universidades brasileiras ainda mantém um distanciamento entre teoria e prática. O Estágio, por exemplo, frequentemente encontra-se de maneira pouco integrada com a formação teórica realizada (DINIZ PEREIRA, 2007). Isso demonstra que tem existido uma hibridização entre o modelo de racionalidade técnica e o modelo da racionalidade prática na formação de professores que, apesar de concomitantes não se articulam (GATTI, 2010).

Afirmar que o professor deve ser reflexivo não é suficiente, afinal, de alguma forma sempre há reflexão no trabalho docente. É necessário explicitar o que e como os professores precisam refletir. Para Zeichner (2008) a luta por justiça social e as contribuições para o enfrentamento de problemas educacionais devem estar relacionadas à formação docente reflexiva. Estes são pressupostos que pautam modelos críticos de formação de professores.

De acordo com Pereira e Zeichner (2002) existem três modelos críticos de formação de professores: o modelo sócio-reconstrucionista; o modelo ecológico crítico; e o modelo emancipatório. O modelo sócio-reconstrucionista é aquele que “concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade” (PEREIRA, ZEICHNER, 2002, p. 30). O modelo ecológico crítico considera que as desigualdades sociais e a transformação social são possíveis através da pesquisa-ação. Já o modelo emancipatório compreende que deve haver um trabalho coletivo na luta pela emancipação dos estudantes, da comunidade e da sociedade. O modelo crítico emancipatório é o que defendemos nesta pesquisa.

De acordo com Giroux (1997), no modelo emancipatório, os professores são concebidos como intelectuais transformadores, portanto, os programas de formação de professores têm o papel de emancipá-los e prepará-los para a atividade docente crítica. Para o autor,

O papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então, a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem em sociedade democrática (GIROUX, 1997, p. 162).

No entanto, entendemos que a maioria dos cursos não tem contribuído para que o futuro professor possa assumir o papel de intelectual, que trabalha com intuito de emancipar os estudantes e a sociedade, isso porque, estes professores não foram formados nessa perspectiva. Além disso, o docente universitário costuma ser responsabilizado por sua própria formação e, geralmente, seu prestígio é relacionado ao seu destaque na atividade de pesquisa. No que tange aos formadores de professores da área de Ciências da Natureza, a percepção da necessidade de atrelar a educação ao caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais é dificultada pela tradição da compreensão de prática como aplicação da teoria (GUIMARÃES; MASSENA; SIQUEIRA, 2020). Assim, é preciso diminuir a distância entre a formação destes formadores e a emancipação, para que estes possam abordar, nos cursos de licenciatura, questões referentes à natureza do poder, ideologia e cultura e como estas compõem as noções da sociedade e moldam a educação dos estudantes.

A formação de professores que prepara o docente para que ele aprenda o “como fazer” e o domínio da “melhor maneira de ensinar” determinado conteúdo muito frequentemente não contribui para que esse profissional analise criticamente as condições implícitas à estrutura da vida escolar. É necessário que a formação de professores prepare os docentes para ajudar o estudante “a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica (GIROUX, 1992, p. 14). Além disso, o professor precisa “levantar questões acerca dos princípios que subjazem os diferentes métodos didáticos, técnicas de pesquisa e teorias da educação” (GIROUX, 1997, p. 159). Para isso, é sugerido que o professor formador, também compreendido como intelectual transformador, desenvolva uma práxis coletiva, não disciplinar, que tenha um impacto político fora da universidade.

A ideia de professor como intelectual transformador também permite perceber que há alguma forma de pensamento em toda atividade humana. Esse é um ponto muito importante, pois, considera “a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos” (GIROUX, 1997, p. 161). Nesse sentido, compreendemos que toda atividade que compõe o currículo da

formação de professores precisa ser consciente e intencional, em outras palavras, precisa ser realizada como práxis.

A fim de formar o professor na perspectiva do intelectual transformador, entendemos que o currículo adotado na formação inicial de professores precisa atender aos pressupostos críticos para a educação, aqui apresentados. De modo geral, o currículo constitui a seleção dos conhecimentos teóricos e práticos básicos que o professor precisa possuir para exercer a atividade docente, e a organização desses conhecimentos no curso (SILVA, 2013).

No Brasil, o currículo estabelecido pelas políticas educacionais – currículo prescrito – para os cursos de licenciatura possui um componente destinado à formação prática para a docência denominado por Prática como Componente Curricular (PCC) desde o ano de 2002 (BRASIL, 2002b). Este componente tem se tornado um grande desafio para as instituições e para os professores formadores, em virtude da dificuldade de compreensão do mesmo (MOHR, WIELEWICKI, 2017). Na maioria das vezes, essa dificuldade de compreensão acaba permitindo que este componente seja realizado com base em pressupostos técnicos ou práticos (COSTA, 2012; SILVA, 2019).

A proposição (e realização) de um currículo para a formação inicial de professores não é determinada apenas pelas políticas educacionais, mas, é um processo que sofre interferência de diversos fatores (SACRISTÁN, 2017). Desta forma, dedicamos o tópico seguinte para discutir a compreensão de currículo que adotamos e os fatores que marcam o seu desenvolvimento.

3.2 O CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

O significado pedagógico para o termo currículo não é popularizado e mesmo pessoas envolvidas com a educação, a exemplo de licenciandos e professores em exercício, têm dificuldades em expor suas compreensões e algumas vezes até desconhecem esse significado (QUEIROZ; MASSENA, 2016; QUEIROZ; MASSENA, 2020). Em dicionários especializados, por exemplo, o uso do significado pedagógico para currículo é considerado recente (SACRISTÁN, 2017). A definição pedagógica dicionarizada de currículo como “programa de um curso ou de matéria a ser examinada” (HOUAISS, 2011, p. 252) não representa o quão amplo e ordenado é o trabalho educacional sobre currículos.

Quando se fala pedagogicamente sobre currículo, de modo geral, se discute sobre o que deve ser ensinado. Assim, pensar sobre o que deve ser ensinado na formação inicial de

professores implica considerar que tipo de professor se tem intenção de formar. Deste modo, estaremos considerando o que deve ser ensinado na formação do professor para tê-lo ao final da formação um intelectual transformador (GIROUX, 1997; SILVA, 2013).

Concordando com Sacristán (2017, p. 15), compreendemos o currículo da formação inicial de professores como “uma práxis”¹⁵, que expressa a “função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas”. Nessas práticas, as decisões não acontecem de modo linear e concatenado, obedecendo a diretrizes e se estruturando a partir dos mesmos pressupostos. Elas podem chegar até ser contraditórias, gerando conflitos que podem proporcionar mudanças a partir de suas próprias contradições.

As diferentes práticas que compõem qualquer currículo têm forças distintas e atuam em proporções diversas, de modo que, ao se relacionarem e se equilibrarem de diferentes maneiras formam um conjunto dessas inter-relações, ou seja, um sistema curricular. Esse processo constrói o currículo, que se objetiva como uma confluência de práticas. Os problemas curriculares são complexos e incertos, requerendo a contribuição da teoria para solucioná-los e, nesse sentido, o currículo se realiza na relação entre a teoria e a prática, ou seja: como práxis. Portanto, as práticas curriculares precisam ser sustentadas pela reflexão (SACRISTÁN, 2017).

O currículo da formação inicial de professores, entendido como confluência de práticas, considera que “muitos tipos de ações intervêm em sua configuração, que o processo ocorre dentro de certas condições concretas, que se configura dentro de um mundo de interações culturais e sociais” (SACRISTÁN, 2017, p. 21). Isso é perceptível através da complexidade em se definir o currículo, quando se percebe que este não se esgota em um significado estático, pois, as diferentes condições em que é realizado o torna um modo particular de currículo.

Como algo construído, o currículo tem natureza sócio histórica, é dinâmico e traz características do contexto – do lugar, do momento e dos sujeitos – que o construiu. Como consequência disso, possui o poder de diferenciar os sujeitos que se formam a partir de currículos diferentes. Desta maneira, desde seu surgimento o currículo é utilizado por grupos sociais dominantes para identificar, determinar e diferenciar a sociedade. No entanto, isso não acontece de modo incontestável, mas a partir de disputas de poder entre os diversos grupos

¹⁵ De acordo com Konder (1992, p. 115), “a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

sociais que, em algum grau, inserem nesse processo os seus interesses sociais, portanto, o currículo não é neutro (APPLE, 2006; GOODSON, 2005).

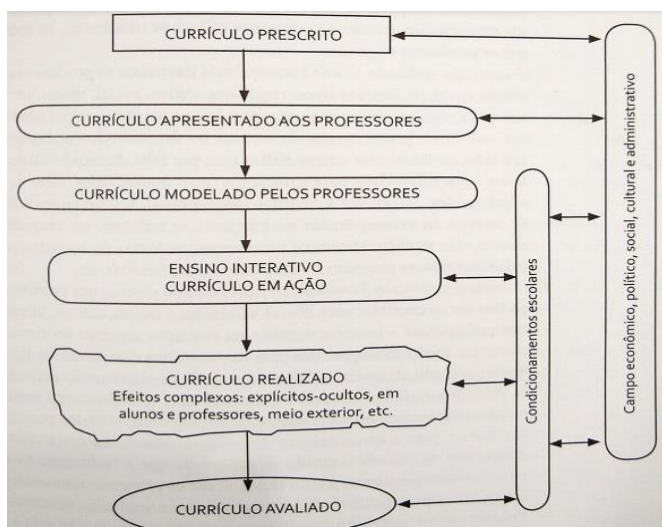
A partir da história das disciplinas escolares, Goodson (2005) demonstra que o currículo passa por períodos de estabilidade e de mudança. Como períodos de estabilidade são entendidos aqueles em que há continuidade e evolução do padrão curricular estabelecido. Já os períodos de mudança são caracterizados por rupturas ou disjunturas. Os períodos de estabilidade podem gerar tradições curriculares, no entanto, o surgimento de conflitos pode acarretar mudanças, que consideram tanto as decisões do grupo dominante quanto conquistas de grupos que se opuseram ao padrão curricular estabelecido. Ou seja, aquele que exerce maior poder nessa relação estabelece um novo padrão de estabilidade (GOODSON, 1997; GOODSON, 2005).

Para Goodson (2005), o desenvolvimento do currículo acontece em dois níveis: o prescrito e o praticado. O nível prescrito corresponde ao “contexto social em que o conhecimento é concebido e produzido”, já o nível praticado é entendido como “a forma em que este mesmo conhecimento é “traduzido” para uso em ambiente educacional particular” (GOODSON, 2005, p. 32).

Sacristán (2017), amplia o entendimento do currículo por níveis, ao considerar que o desenvolvimento do currículo acontece a partir das diversas práticas que o constituem e intervêm no mesmo, contribuindo para a transformação das pessoas e na formação de suas identidades ou subjetividades. Esta é a maneira como compreendemos o desenvolvimento do currículo, que está intimamente relacionada com o que entendemos que as pessoas precisam se tornar a partir de determinado currículo.

Nessa compreensão, cada prática ou subsistema gera um nível curricular e existem alguns níveis que podem ser assim denominados, a saber: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelo professor, o currículo na ação, currículo realizado e o currículo avaliado, conforme a Figura 03.

Relacionar o conceito de currículo a apenas um de seus níveis é parcial e dificulta a compreensão. Goodson (2005, p. 78), por exemplo, considera que “o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”, portanto, nenhum aspecto pode ser considerado individualmente. E, além disso, é preciso considerar que o “*currículo adota significados diversos, porque, além de ser susceptível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular*” (SACRISTÁN, 2017, p. 101, grifo do autor).

Figura 03 – A objetivação do currículo no processo de seu desenvolvimento.

Fonte: Sacristán (2017, p. 103).

Apesar de considerarmos os diferentes níveis do sistema curricular, daremos maior ênfase ao currículo prescrito, ao currículo modelado e ao currículo na ação, visto que, esses níveis de currículo contribuíram para nossas análises dos documentos oficiais, do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e do que tem sido realizado como Prática como Componente Curricular (PCC) no curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

3.2.1 O desenvolvimento do Currículo

A) Currículo prescrito

A função social do sistema educativo e sua estrutura levam à tomada de decisões pelos representantes do Estado, de ordem administrativa e jurídica¹⁶. A administração tem interesse em regular o currículo da formação inicial de professores para alcançar o seu objetivo de regular o currículo escolar. Isso porque, para a “efetivação” de uma proposta de currículo escolar e, conseqüentemente, para a ordenação do seu sistema ideológico, é necessário que os professores sejam formados em perspectivas que se aproximem do perfil de profissionais que se tem intenção de formar (SACRISTÁN, 2017). Por isso observamos que, de modo geral, quando se pretende obter mudanças na Educação Básica também se propõe mudanças na formação dos

¹⁶ Ao falar de administração do sistema educativo brasileiro, estamos nos referindo ao Ministério da Educação. Suas decisões se caracterizam como jurídicas por serem expressas na forma de leis e diretrizes, ou seja, as políticas curriculares que se expressam no que denominamos por currículo prescrito.

professores. O exemplo mais recente está relacionado à determinação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (BNCC) e a posterior definição da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2018; BRASIL, 2019b).

Considerando o exemplo supracitado, ao buscar implantar o currículo por competências e habilidades na Educação Básica através da BNCC, posteriormente, o mesmo princípio foi considerado para os cursos de licenciatura na BNC-Formação. Nessa perspectiva, houve o entendimento de que para o exercício da atividade docente, o professor precisa estar munido de competências de natureza semelhante aquelas determinadas para a Educação Básica o que é, neste caso, extremamente limitante à atividade docente (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). Diante disso, a compreensão da necessidade de formar professores como intelectuais transformadores se colocou a partir da compreensão de que a Educação Básica deve estar a favor da emancipação dos indivíduos (GIROUX, 1997).

O currículo prescrito relaciona-se com aspectos históricos, políticos, orientações técnicas e com o valor atribuído ao formato curricular. Varia para os diferentes níveis educativos e se altera através das reformas realizadas pela administração para um determinado nível (GOODSON, 2005). Assim, o currículo prescrito é o modo que a administração emprega para tentar condicionar a prática dos docentes, pois muitos professores tiveram contato direto com ele, mas seus superiores usam-no para justificar decisões e tentar impor modos de agir.

O currículo prescrito está fortemente vinculado aos aspectos políticos, pois os documentos oficiais são produzidos sob influência de grupos sociais que pretendem influir na educação, visando determinadas práticas, ou seja: definir uma política pública (MAINARDES, 2006). A partir desses aspectos, Mainardes (2006) discute sobre o ciclo de políticas públicas proposto por Stephen Ball (1992). De acordo com a compreensão desses autores, o ciclo de políticas públicas é formado pelo contexto de influência, o contexto de produção de textos e o contexto da prática.

O contexto de influência é aquele em que, de modo geral, as políticas públicas são iniciadas, havendo disputas entre os diversos grupos que tem interesse em exercer influência sobre o que se compreende por função social da educação e por ser educado (MAINARDES, 2006). De acordo com Lopes (2004, p. 112), esse contexto é manipulado por “redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo, do processo legislativo, das agências multilaterais, dos governos de outros países cujas políticas são referência para o país em questão”.

O contexto de produção de textos materializa as disputas e acordos que foram realizados no contexto de influência, no entanto, isso não acontece de modo simples e explícito. Nesse sentido, emprega-se nos textos uma linguagem que satisfaz o público mais geral, visto que eles precisam ser aceitos pelo contexto da prática. Esses textos constituem o que compreendemos por currículo prescrito.

No contexto da prática acontece a interpretação e recriação da política, que pode acarretar em modificações consideráveis à política original, isso porque, os leitores desses textos não são (ou não deveriam ser) ingênuos. Assim, os profissionais da educação exercem um papel ativo no ciclo de políticas, e por isso as interpretações tem implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006). No que diz respeito aos níveis curriculares, entendemos que o contexto da prática engloba o currículo modelado pelo professor e o currículo em ação, discutidos a diante.

As primeiras propostas de currículo prescrito para a formação inicial de professores no Brasil foram influenciadas pelos pressupostos da racionalidade técnica. Atualmente o modelo de formação de professor como técnico não é preponderante, embora seus pressupostos ainda sejam encontrados hibridizados nos discursos das políticas atuais centradas em competências, que mensuram a eficácia da aprendizagem através da avaliação (LOPES; MACEDO, 2011).

De acordo com Lopes (2005), as políticas curriculares são hibridizações geradas através de recontextualizações. O conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein, diz respeito às “reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional” (LOPES, 2005, p. 53). Ao circularem no sistema educacional apenas partes desses textos, sejam eles produzidos pela administração ou não, recebem destaque e são relacionados a partes de outros textos, dotando-os de novos significados. Assim, a partir do conceito de recontextualização, as reinterpretações dos textos são compreendidas como inerentes aos seus próprios processos de circulação.

Os saberes de referência são selecionados num discurso instrucional que, ao ser levado de seu contexto original para contexto educacional, são transformados em discurso pedagógico. Por sua vez, o discurso pedagógico gera dois campos recontextualizadores: o campo recontextualizador oficial – gerado e regulado pelo Estado, e o campo recontextualizador pedagógico – formado pelos professores nos diversos níveis de ensino, pelos produtores de literatura especializada e instituições de pesquisa. Recontextualizações também acontecem no “campo internacional, as relações deste com o Estado, os campos de produção material e

controle simbólico e o campo recontextualizador nas escolas” e demais instituições de ensino (LOPES, 2005, p. 54).

Os processos de recontextualização produzem discursos híbridos (LOPES, 2005). O que nos traz a compreensão de hibridização como “um processo de deslocar e relocalizar discursos, produzindo uma mescla de posicionamentos diversos, muitas vezes ambíguos” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1158). Como resultado desse processo, obtemos documentos curriculares híbridos, ou seja, que se apresentam de modo ambíguo e até mesmo contraditórios, mas que asseguram uma provável legitimidade do texto para determinada comunidade. É importante considerar que, mesmo na condição de um texto híbrido há espaço para resistência no currículo prescrito, como afirma Lopes (2004, p. 116):

A recontextualização por processos híbridos de textos e definições curriculares, ao mesmo tempo que se desenvolve por princípios que estabelecem constrangimentos e limitam as leituras a serem realizadas, engendram espaços de conflitos e de resistência que podem ser ampliados, caso as definições políticas assumam esse propósito.

Apesar de, a política curricular nem sempre ser explícita, coerente e apresentar regulações desconectadas entre si, o currículo prescrito, mesmo não sendo uma ação pedagógica, tem o poder de influenciar a prática do professor. A influência do currículo prescrito vai além da aprendizagem de conteúdos nas salas de aula, mas também atua na cultura, na organização social e econômica da sociedade. Deste modo, o currículo prescrito assume funções na prática pedagógica, nas instituições e no sistema social (SACRISTÁN, 2017).

Ao definir e organizar os componentes curriculares mínimos para os cursos de licenciatura, o currículo prescrito exerce a função de selecionar e estabelecer uma cultura comum para todos os professores. Assim, esse nível curricular define os componentes curriculares baseados nas necessidades de todos os licenciandos, tais como o Estágio Curricular Supervisionado, PCC, etc., a carga horária mínima desses componentes, dentre outros. Além disso, são propostas orientações metodológicas, saberes e o momento em que deverão ser alocados nos cursos, os critérios com que os licenciandos serão promovidos, o tempo da aprendizagem (semestres, números de dias letivos, número de anos de um curso), o que é obrigatório ou optativo, dentre outros aspectos educacionais (SACRISTÁN, 2017).

O currículo prescrito exerce ainda a função de controle de qualidade, que pode acontecer a partir do seu processo ou do produto. A administração pode até propor condições para a prática, porém, é ineficiente para regulá-la, devido à extensão do sistema educativo. A

ineficiência de controle do processo acaba contribuindo para a preservação da autonomia dos professores (SACRISTÁN, 2017).

O controle centrado nos produtos costuma ocorrer a partir de provas que se realizam com os estudantes como, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Apesar de conferir maior possibilidade de autonomia para o professor, as avaliações realizadas de fora, fazem com que professores com pouca qualificação dependam de outros meios para realizar sua prática, a exemplo do livro didático. Em contrapartida, “um quadro intervencionista do processo com professores competentes levará à busca de brechas para exercer autonomia, e a táticas de resistência” (SACRISTÁN, 2017, p. 119).

Algumas vezes o currículo prescrito é compreendido como planejamento curricular. No entanto, o entendimento de que há um sistema curricular, em que diversas atividades encontram-se definidas, implica entender que a função de planejar o currículo é repartida com os professores, ainda que a partir de operações diferentes. No currículo prescrito há um macro planejamento, assim como no plano do professor há um planejamento específico. O planejamento do currículo é uma prática que o antecipa, que cria um esquema orientador para a ação, assim, nas diferentes etapas há um acúmulo de decisões que vão dar forma a ação, unindo teoria e prática (SACRISTÁN, 2017).

B) Currículo apresentado aos professores

Embora a prescrição curricular tenha impacto sobre opções pedagógicas, ela não consegue alcançar de forma completa a prática concreta e o cotidiano dos professores. As necessidades de ordem social e cultural, as exigências implicadas sobre a ação do professor, a sua formação que, muitas vezes, não contribui para que o professor planeje com autonomia e suas condições de trabalho — geralmente inadequadas — inviabilizam o planejamento da própria prática curricular partindo de orientações muito gerais. Assim, o planejamento curricular do professor é substituído por outros meios, que se configuram na forma do currículo apresentado aos professores (SACRISTÁN, 2017).

Os meios didáticos têm assumido a função de apresentar o currículo prescrito aos professores. O uso de tais meios é inerente a profissão do professor, no entanto, é problemático quando acaba se tornando uma relação de dependência. No Ensino Superior, a dependência do professor aos de livro didáticos não é tão frequente quanto na Educação Básica, mas ainda assim chegam a ser utilizados como sinônimo de currículo prescrito. Nesse contexto, o contato dos

professores com o currículo prescrito costuma ser substituído pelo contato com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs). Pois, mesmo sendo fruto do currículo modelado pelo grupo de professores que participaram da sua construção, os PPCs apresentam o currículo prescrito para os demais professores do curso.

Quando o professor não reflete de maneira autônoma e se apoia apenas em meios didáticos, o mesmo pode se tornar um mero consumidor de elaborações exteriores (SACRISTÁN, 2017). Nesse contexto, o professor se torna reproduzidor de currículos. Isso acarreta na separação entre quem planeja e quem executa o currículo e reflete na pouca profissionalização do docente e num trabalho de baixo nível intelectual (GIROUX, 1997).

Apesar de não ser coercitiva ou autoritária esta é uma prática de manifestação ideológica de controle através de procedimentos técnicos. Considera-se que a substituição do planejamento do professor por outros meios, implica na perda da competência para aqueles que produziram tais materiais (empresas, outros professores), a promoção de um estilo de profissional individualista e a limitação para o uso do próprio conhecimento intelectual. Isso porque, ao reproduzir os currículos, o professor deixa de buscar o diálogo com seus pares e de buscar por conhecimentos que solucionem problemas da prática docente. Assim, a dependência dos meios didáticos tem permitido que o currículo e a atividade educacional sejam historicamente controlados (APPLE, 2006; SACRISTÁN, 2017). Diante disso, entendemos que para que haja mudança na qualidade do ensino, a política curricular precisa disponibilizar condições (recursos, tempo adequado, condições de trabalho etc.) que subsidiem o professor em sua prática pedagógica como intelectual transformador.

C) O currículo modelado pelos professores

Como via de mão dupla o currículo visa configurar a prática do professor, contudo, ao desenvolvê-lo o professor faz a sua leitura, configurando-o em sua prática docente. Dessa forma, podemos dizer que há um terceiro nível de desenvolvimento do currículo, o currículo modelado pelos professores. Neste nível curricular as políticas recebem significados diversos, fruto das interpretações distintas de suas histórias, vivências, valores, finalidades e motivações que são distintos. Diante disso, fica evidente a impossibilidade do controle de significados dos textos por seus autores. Estes textos podem ser aceitos ou não, os professores podem concordar com algumas partes e ignorar outras, bem como podem haver compreensões equivocadas e as tentativas de segui-los podem ser superficiais (MAINARDES, 2006). Diante disso, é preciso

compreender o professor como agente do processo e a mediação realizada por ele como um nível curricular, “não se trata apenas de ver como os professores veem e transferem o currículo para a prática, mas se têm direito e obrigação de contribuir com seus próprios significados” (SACRISTÁN, 2017, p. 165).

Essa compreensão implica em pensar numa formação apropriada, com uma configuração e conteúdo que contribuam para sua profissionalização e emancipação. Além das experiências pessoais da formação do professor, o condicionamento de sua atividade dentro do sistema educativo e de uma instituição que estrutura a forma com que o professor deve desenvolver o currículo também deve ser considerado (GOODSON, 2005). Entendemos que estes aspectos podem limitar a autonomia do professor e reduzir suas possibilidades de reflexão e criatividade. Nesse ponto divergimos de Sacristán (2017), quando considera que as interferências dos aspectos pré-determinados na prática docente excluem a possibilidade da prática docente como algo pessoal e criativo. Considera ainda que as interferências dos aspectos organizativos, políticos, sociais etc. não permitem ver a profissão docente como autônoma, criativa e pessoal.

A função mais imediata a ser realizada pelo professor é a de planejamento. No entanto, as diretrizes curriculares, o tipo de avaliação do currículo, a dependência de materiais didáticos, suas condições de trabalho, o nível educacional em que ensina e a sua formação como professor delimitam suas margens de planejamento. Devido ao contexto, naturalmente os formadores de professores têm mais autonomia para realizar a mediação. Eles são responsáveis por dotar os professores em formação de esquemas teóricos que os orientem a planejar e desenvolver o currículo dentro das suas margens de atuação (SACRISTÁN, 2017).

O planejamento “deve servir para *pensar a prática antes de realizá-la*, identificar os problemas-chave e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e de direção coerente com a intencionalidade que deve dirigi-la” (SACRISTÁN, 2017, p. 296, grifo do autor). Diante disso, o currículo ainda contribui para o desenvolvimento profissional dos professores. Essa qualificação profissional dos docentes, juntamente com suas condições de trabalho, são fatores indispensáveis para qualquer proposta de renovação da prática.

A autonomia do professor expressa suas concepções “sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, percepção de necessidades dos alunos, de suas condições de trabalho, etc.” (SACRISTÁN, 2017, p. 172). Tais concepções são produzidas a partir das interações sociais e dos contextos históricos em que cada indivíduo esteve inserido, assim, elas se conectam a um coletivo que se constitui historicamente. Nesse

sentido, ainda que carregada de influências, usaremos a expressão “interpretação pessoal” para nos referir a interpretação de um professor em sua prática docente. A expressão “interpretação coletiva” estará representando as interações sociais que acontecem especificamente no contexto educativo entre o coletivo de professores, confluindo as influências dos mais diversos coletivos sociais. Essa bagagem do professor traz um caráter decisivo para o seu papel dentro do sistema curricular. As margens de autonomia do professor tiram a profissão docente do lugar de uma profissão meramente para a execução de tarefas, de planejamento ou de executor de diretrizes.

Algumas vezes essas regulações não são tão explícitas, o que também exige do professor um alto grau de autonomia para buscar encontrar seu próprio caminho de ação. Ainda que o professor esteja aberto ao desenvolvimento de uma proposta, ela não será uma projeção que se reproduz, suas ideias serão mediadas juntamente com os seus próprios significados, carregados das influências dos contextos em que foram constituídos. O papel mediador do professor é inevitável na atividade de ensino, na qual ele pode ter uma atuação de modo mais adaptativa ou mais criativa (SACRISTÁN, 2017).

Ao planejar o ensino, o poder transformador reflexivo do professor incide sobre o currículo. Isso é mais expressivo quando esse planejamento precisa relacionar áreas diversas, como na Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura. Assim, a forma de estruturar os conteúdos e a divisão do tempo, por exemplo, sofrem influência das preferências do professor. Tanto a ênfase dada aos conteúdos, quanto à maneira com que são ensinados estão diretamente relacionados com a formação e a capacidade do professor e por menor que seja o grau, o professor tem consciência disso. Isso implica que, mesmo que uma proposta de currículo seja de ordem técnica, o professor sempre pode interferir em sua concretização (SACRISTÁN, 2017).

A mediação do professor é algo pessoal que contribui para a distribuição social do conhecimento. Os estudantes que tem contato com diferentes professores têm acesso aos conhecimentos de modos distintos, o que torna as escolhas do professor importantes, dessa maneira, essas escolhas não são neutras (LOPES, 1997). Por isso, é necessário “conceber a inovação ou melhora dos currículos como um processo dialético entre os significados prévios do professor e das novas propostas” (SACRISTÁN, 2017, p. 176).

Considerando o professor como intelectual transformador, é conveniente que sua autonomia seja desenvolvida e preparada para seu melhor uso (GIROUX, 1997). Suas concepções têm grande relevância, já que implicarão na modelação dos conteúdos. Nesse contexto, as concepções epistemológicas, são “responsáveis por atribuir aos currículos

significados concretos na aula” (SACRISTÁN, 2017, p. 181). Essa epistemologia orienta o professor na seleção dos conteúdos, na importância que atribui aos diferentes conteúdos selecionados e na realização das avaliações. Além disso, se relaciona com perspectivas mais amplas que indicam a “ideologia pessoal sobre educação com alguma projeção sobre a prática” que, de modo geral, costuma ser cientificista “em detrimento de posturas hermenêuticas ou críticas” (SACRISTÁN, 2017, p. 181).

A profissionalização do professor perpassa, principalmente, por sua qualificação como docente e pelo conteúdo específico de uma área de conhecimento. Contudo, essa profissionalização não ocorrerá de modo mais adequado caso esses dois aspectos sejam contemplados de forma desconectada na formação inicial de professores. Nos cursos de formação de professores, a formação científica e a formação pedagógica costumam adquirir relevância na dimensão prática, muitas vezes insuficiente e desvinculada da teoria. Diante disso, os professores costumam valorizar mais sua formação científica em lugar da sua formação pedagógica, isso quando não chegam ao extremo de mencionar que a formação pedagógica inicial não serviu para nada. Diante disso, as formações pedagógica e científica precisam ser articuladas, visto que o professor deve se “comportar pedagogicamente quando desenvolve o currículo” (SACRISTÁN, 2017, p. 184) e isso implica no domínio do conteúdo científico e do conteúdo pedagógico, principalmente da mediação didática (LOPES, 1997).

As perspectivas pessoais dos professores interferem no currículo através de sua mediação, isso evidencia a importância de sua formação, inclusive cultural, para a qualidade do ensino. O modo de mediação até aqui discutido é compreendido como uma mediação individual, porém, as relações sociais profissionais, os outros professores e demais colegas de trabalho imprimem uma mediação coletiva na atividade docente. É importante entender o valor que o professor atribui para cada tipo de mediação, pois, elas refletem no desenvolvimento de determinados conhecimentos profissionais (SACRISTÁN, 2017).

Assim, compreendemos que além das experiências pessoais do professor, a sua socialização com seus pares também contribui para a sua qualificação profissional. Contudo, há um comum individualismo profissional no exercício do trabalho de professor, que aponta para a necessidade de discutir o exercício profissional docente de forma coletiva (BORGES, 2012). Isso porque, se deve levar em conta que o considerável número de objetivos educacionais precisa do coletivo de professores para ser efetivado e não apenas de determinada área.

Muitas vezes, a própria organização do currículo exige uma estrutura de funcionamento coletiva. Principalmente em cursos de licenciatura, que precisam relacionar os conhecimentos

pedagógicos com a ciência de referência da formação, deve-se pensar coletivamente a elaboração do currículo para que a construção do PPC tenha coerência. Além disso, dimensões coletivas de trabalho ampliam a profissionalização e a disseminação do conhecimento profissional e alcançam outras esferas do conhecimento.

Uma das razões para fortalecer a mediação profissional coletiva diz respeito à coerência entre o trabalho dos professores, pois, muitas vezes, a falta de coordenação entre os professores acarreta em problemas na aprendizagem dos alunos. Outros aspectos se relacionam ao destaque das relações entre os componentes do currículo; ao atendimento dos objetivos que um curso deve proporcionar; a continuidade sequencial no tempo para o currículo dentro de um curso, ciclo, etapa etc.; e ao favorecimento de um melhor ambiente de aprendizagem.

Muitas vezes os professores, por não serem formados na perspectiva coletiva, não se encontram abertos ao trabalho nesse viés, pois, receiam demonstrar as suas inseguranças profissionais, o seu modo de se relacionar com os alunos ou de subtrair sua autonomia. O trabalho em grupo pode reduzir a autonomia e a mediação individual, no entanto, favorece “um projeto global mais coerente e uma maior racionalidade aos alunos” (SACRISTÁN, 2017, p. 198). Consideramos que os aspectos positivos da mediação profissional coletiva se sobrepõem aos aspectos negativos, por isso, a necessidade de um enfoque coletivo.

D) O currículo na ação

O currículo na ação é aquilo que de fato acontece em sala de aula, também entendido como o ato didático (FERNANDES; PONTES, 2017). Sabe-se que, ainda que haja uma proposta para a prática, a sua concretização possui interferentes que atribuem significações e valores independentes do que foi planejado. Assim, a aula representa o microsistema educativo mais imediato e aquela é definida por aspectos como espaço, distribuição de tempo, papéis a serem desenvolvidos e tarefas ou atividades a serem realizadas. As atividades constituem um aspecto muito importante, visto que, elas expressam o conteúdo da prática e exercem, dentre outras, a função de refletir o currículo.

A prática do professor é regulada pelas atividades que realiza, de forma que essas tarefas são a manifestação e a união dos fatores que a determinam. Segundo Sacristán (2017, p. 210) “as tarefas que preenchem a prática não são mera expressão da vontade profissional dos professores, embora seja o âmbito verdadeiro de sua atividade”. Ainda que na atividade docente existam alguns acontecimentos imprevistos, a ação de ensinar não se configura como

meramente espontânea. As tarefas praticadas trazem, ainda que implicitamente, padrões metodológicos.

Os conhecimentos profissionais dos professores são articulados através das tarefas que também expressam o estilo dos professores e os seus esquemas teóricos de racionalização. O uso rotineiro de um pequeno número de tarefas pode se transformar num estilo pessoal de prática repetitiva. Os professores inicialmente partem de práticas repetitivas baseados nas experiências que já viveram, adaptando-as até que surja uma inovação na sua atuação profissional. Uma prática onde existe uma variedade de tarefas e a ocasional criação de alguma nova tarefa contribui para um estilo de prática mais criativa (SACRISTÁN, 2017).

As atividades nos permitem “analisar a riqueza de uma determinada proposição curricular na prática” (SACRISTÁN, 2017, p. 221). Considerando-as como mediadoras nos processos de aprendizagem dos alunos, entendemos que elas “podem nos ajudar a analisar a qualidade do ensino, prestando atenção nos processos de aprendizagem que modelam e os resultados previsíveis que se deve esperar de diferentes tipos de tarefas” (SACRISTÁN, 2017, p. 217).

As tarefas que prevalecem em determinada disciplina ou no ensino de determinado conteúdo curricular adquirem um significado para os alunos e desenvolvem atitudes e motivações específicas para sua aprendizagem. São as tarefas que medeiam as aprendizagens dos alunos, ademais, são elas que dão sentido ao currículo e o validam culturalmente. Desta forma, através das tarefas é possível identificar o currículo que se esconde por trás delas e indicar o que, implicitamente, elas demonstram ser essenciais. Além disso, deve-se considerar também o que se faz com determinado conteúdo, pois suas potencialidades podem ser alteradas a depender do que o professor faz com ele. Assim, “conteúdo e forma da tarefa são aspectos inter-relacionados, expressão da relação dialética entre conteúdo e método em educação” (SACRISTÁN, 2017, p. 270).

As atividades têm a função de estruturar o planejamento da prática do professor, a qual, é teoricamente fundamentada (referindo-se à prática planejada) (SANCHEZ VASQUÉZ, 1997). Ainda que seja por uma estratégia mental, o professor sempre planeja a sua ação. Assim, o planejamento pode ser considerado um resumo do que será a prática em sala de aula. O planejamento das tarefas não é um aspecto que pode ser regulamentado por esquemas normativos. Caso a administração tente interferir no plano do professor, estará muito distante do que de fato acontece na prática de sala de aula (SACRISTÁN, 2017).

O planejamento tem continuidade na prática, ou seja, “as atividades definem o tipo de prática que se realiza e são o esqueleto que pode nos servir para compreender como funciona essa prática” (SACRISTÁN, 2017, p. 251). Assim, os conteúdos curriculares e as atividades que o professor considera que os alunos deveriam realizar são os pontos de partida do seu planejamento. O planejamento, o material didático e as tarefas dos professores podem ser elementos para pensar em como acontece à relação intencional entre teoria e prática. Contudo, as tarefas assumem uma carga psicológica, epistemológica e social que as configuram com maior potencial para este objetivo (SACRISTÁN, 2017).

A mediação da aprendizagem dos alunos e a estruturação da prática e da profissionalização dos professores são as principais funções das tarefas. Elas agem, também como elo que une teoria e prática, sintetizam operações práticas e pressupostos teóricos. O professor precisa aprender a identificar os aspectos das tarefas que escondem pressupostos para torná-los conscientes, conhecendo as teorias implícitas por qual tem sido orientado (SACRISTÁN, 2017).

Um curso de formação de professores precisa proporcionar a profissionalização do futuro docente, assim, este deverá saber planejar atividades para seus alunos e conduzindo-os concomitantemente ao desenvolvimento do currículo, preenchendo a vida escolar dos alunos intencionalmente. As tarefas podem ser consideradas o núcleo da prática, que traduz o currículo durante cursos prolongados de tempo e são a base de análise da profissionalização docente (SACRISTÁN, 2017).

Os componentes curriculares da formação inicial de professores precisam se relacionar com atividades reais que os futuros professores realizarão em sua prática pedagógica, pois, o distanciamento existente tem tornado a formação distante do exercício da profissão. Por isso, a formação de um saber-fazer sobre a área e o nível de ensino em que o professor irá atuar se constitui como prioridade da formação inicial de professores. Este conhecimento pode contribuir para o estabelecimento da fundamentação de saberes práticos que permitam ao professor justificar e analisar sua própria prática. Nesse contexto, é indicado que o professor seja qualificado para “analisar e questionar as condições que delimitam as práticas institucionalmente estabelecidas” e de adotar modelos coerentes de educação (SACRISTÁN, 201, p. 271). E isso precisa ser proporcionado pela formação inicial de professores.

A formação de professores e o currículo constituem dois caminhos entrelaçados que privilegiam a comunicação entre as ideias e a prática pedagógica, “porque o desenvolvimento do currículo na prática depende da modelação particular que os professores lhe deem”

(SACRISTÁN, 2017, p. 270). Uma ideia que precisa estar presente na formação de professores diz respeito à articulação entre os conteúdos da área de formação e os conteúdos sobre o ensino desse conteúdo. Isso porque, quando os conhecimentos práticos não estão bem estabelecidos na formação, é provável que o professor reproduza práticas nas quais se especializaram ou aquelas solicitadas pelas instituições, sem um grau considerável de mediação que contribua para melhorá-las.

E) O currículo avaliado

A principal função da avaliação é permitir o avanço do aluno pelo currículo previsto para determinado grau de escolaridade, aprovando o progresso deste. No entanto, a transformação do currículo a partir da ênfase que os procedimentos de avaliação incidem sobre os componentes curriculares é mais uma função da avaliação. Essa transformação acontece, pois, a avaliação exerce uma pressão que modela a prática curricular, então, podemos dizer que existe o nível do currículo avaliado.

A atividade de avaliar é mais uma das atividades que constitui o processo de ensino, realizada cotidianamente pelos professores. A avaliação tem por função, informar ao professor ou torná-lo consciente sobre o desenvolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Pode acontecer de modo formal, através de algum procedimento técnico ou de modo informal, a partir da observação. Podem ser avaliadas produções (provas e trabalhos), como também atividades e condutas (SACRISTÁN, 2017).

É preciso considerar que a avaliação deve ser coerente aos métodos utilizados e que ela é influenciada pelos esquemas mediadores do professor. As avaliações também expressam “o conteúdo do pensamento do professor, suas perspectivas cognitivas, teorias implícitas, processos de atribuição, outras informações de que dispõe sobre sujeitos, sobre seus contextos, etc.” (SACRISTÁN, 2017, p. 321). Esses são aspectos mesclados pelo valor que o professor atribui a eles.

Outro aspecto a ser considerado é a subjetividade do avaliador, que gera condicionantes para sua mediação. A individualização expressa pelos sujeitos se relaciona com aspectos pessoais e contextuais. A formação profissional, a cultura, os valores dominantes, bem como o contexto, as pressões institucionais, dentre outros, são exemplos desses condicionantes que influenciam nos juízos, notas e avaliações de modo geral (SACRISTÁN, 2017).

No capítulo seguinte, buscamos compreender o modo como a prática se situa historicamente dentro do currículo. Assim, pudemos discutir a proposição do conceito de Práxis como Componente Curricular no intuito de fundamentar a análise das possibilidades de sua realização no curso de Licenciatura em Química da UESC.

4 A PRÁTICA DOCENTE NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Em 2002, a partir da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) 02/2002, o currículo dos cursos de Licenciatura brasileiros passou a ser constituído por quatro tipos de componentes comuns, são eles: Prática como Componente Curricular (PCC), o Estágio Curricular Supervisionado, os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural e as atividades acadêmico-científico-culturais. Dentro da carga horária mínima de 2.800 horas para a integralização do curso de licenciatura, estipulada naquele momento, foram reservadas 400 horas à PCC, devendo esta ser vivenciada ao longo do curso (BRASIL, 2002b).

No entanto, mesmo passadas quase duas décadas da implantação da PCC nos currículos, esse componente ainda não tem sido bem compreendido e por isso suas potencialidades não têm sido exploradas ao máximo em muitos cursos (MELO, 2018; CALIXTO; KIOURANIS; VIEIRA, 2019b). Entendemos que a história contribui para a compreensão dos sentidos atribuídos à PCC nas políticas curriculares. Por isso, para compreendê-la é importante entender também como a prática docente esteve inserida nas diversas configurações curriculares da formação de professores ao longo do tempo.

Iniciamos este capítulo com um breve relato do desenvolvimento histórico da prática na formação de professores no Brasil. Num segundo momento, discutiremos um conceito de práxis necessário à formação de professores, à luz da filosofia da práxis, que oriente os currículos dos cursos de Licenciatura.

4.1 DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O regime universitário para o Ensino Superior passou a ser adotado no Brasil a partir da Reforma Francisco Campos, nos anos de 1931 e 1932, período marcado pela criação do CNE. No período de 1934 a 1939, nos cursos para formação de professores para o Ensino Secundário da recém criada Universidade de São Paulo, existia a disciplina Metodologia do Ensino Secundário (VEIGA, 1989). Em 1939, a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil deu origem à didática como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior. Nesse contexto, a didática passou a ser cumprida por meio das disciplinas Didática Geral e Didática Especial (FONSECA; FERREIRA, 2017).

Antes da criação do regime universitário e das disciplinas de didática, a formação pedagógica dos professores brasileiros acontecia inicialmente nos colégios dos jesuítas (de

1549 a 1759) que previa para estes a Metodologia de Ensino (SCHAFFRATH, 2008). Posteriormente, as Escolas Normais, influenciadas pela Pedagogia Tradicional passaram a incluir essa concepção de didática a partir de diferentes disciplinas de natureza pedagógica, destinadas à formação de professores para as Escolas Primárias (VEIGA, 1989).

Em 1939, a partir do Decreto-Lei nº 1190, a didática passou a ser um curso independente com duração de um ano, realizado após o término do bacharelado, que por sua vez tinha duração de três anos. Daí surge a denominação do modelo de formação de professores “3 +1”, ou seja, três anos do curso de bacharelado, seguido de um ano do curso de Didática. O curso de Didática era constituído pelas disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação (ANDRADE et al., 2004).

Até este momento, não havia determinação legal para que atividades práticas fossem realizadas no curso. Apesar disso, práticas relacionadas ao trabalho docente eram desenvolvidas na disciplina de Didática Especial, sem que se possa afirmar que se davam de forma generalizada, já que aconteciam por iniciativa dos professores. A Didática Especial, de acordo com Fracalanza (1982, p. 26-27), “tinha por campo o estudo dos objetivos, métodos, processos e técnicas, destinados ao ensino da disciplina específica do domínio do conhecimento do licenciando”.

Como cumprimento à Constituição Federal de 1946, que atribuía à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o Ministério da Educação instituiu uma comissão de educadores para estudar e propor um projeto para a reforma geral da educação brasileira (BRASIL, 1946a). A partir do Decreto Lei nº 9.053/1946, que regulamentou a criação dos Colégios de Aplicação aconteceu a primeira menção em documentos oficiais à expressão “Prática Docente” (BRASIL, 1946b). Segundo Fracalanza (1982, p. 84), a Prática Docente “tinha início pela observação, passava por uma participação conjunta com o professor, e se completava com a regência de classe propriamente dita”.

Somente 15 anos após a Constituição Federal de 1946 estas discussões seriam transformadas na Lei 4.024/1961 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961). Nesta reforma, o modelo “3+1” foi legalmente extinto pelo Parecer 292/1962 do Conselho Federal de Educação, o qual trouxe a primeira exigência explícita à prática, para a formação de professores do secundário (BRASIL, 1962). No entanto, os pressupostos desse modelo se mantiveram predominantes até a década de 1990.

A partir do parecer supracitado houve a fixação de currículos mínimos para a preparação pedagógica, que deveria abranger: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem), Didática, Elementos de Administração Escolar e a Prática de Ensino. A Prática de Ensino deveria ser realizada em escolas da comunidade sob a forma de Estágio Supervisionado (BRASIL, 1962). Assim, a Didática seguiu buscando por sua constituição como uma teoria geral do ensino e da aprendizagem. Já a Prática de Ensino, surge buscando relacionar-se à natureza do ensino dos conteúdos ou disciplinas científicas (GARCIA, 1995).

A realização da Prática de Ensino¹⁷ em lugar da Prática Docente (não obrigatória) nos Colégios de Aplicação, foi justificada no parecer supracitado pelo “necessário realismo às abordagens mais ou menos teóricas da atividade docente” (BRASIL, 1962, p. 97). As atividades de Prática de Ensino haviam sido inseridas no currículo com objetivo de contribuir para a renovação do ensino e preparar o professor para utilizar novas técnicas e metodologias de ensino. De acordo com Fracalanza (1982) a Prática de Ensino era vista como uma complementação dos estudos teóricos realizados durante um curso.

Desde a proposta da Prática Docente para ser realizada nos Colégios de Aplicação (BRASIL, 1946b), até a proposta de realização da Prática de Ensino na forma de estágio, nas escolas da comunidade (BRASIL, 1962), a atividade prática da formação docente sempre foi “entendida como sendo o momento em que o futuro professor deveria colocar em prática aqueles conhecimentos teóricos já adquiridos durante o curso. Ou seja, a Prática de Ensino teria como finalidade a APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS” (FRACALANZA, 1982, p. 127, grifo da autora).

Por conta dessa característica, a Prática de Ensino foi entendida como fase terminal do curso, devendo ser realizada quando o licenciando já tivesse adquirido maior parte dos conhecimentos teóricos, assim como, promovesse o treinamento didático do licenciando. Segundo Fracalanza (1982), a realização da Prática de Ensino ocorria de outras maneiras, além dos estágios, mas apesar dessa afirmação, a autora não caracteriza tais modos de realização.

A partir desse breve relato histórico, podemos inferir que a prática faz parte da formação do professor desde meados do século XX. Ao longo do tempo, essa prática ocupou um lugar especificamente ao final dos cursos, o que implica na compreensão da prática como aplicação

¹⁷ Diante da tradição das disciplinas de didática, o termo oficial “Prática de Ensino” não foi amplamente adotado pelas instituições, sendo que outros termos foram utilizados para nomear as disciplinas correspondentes a este componente curricular. Na UFBA, por exemplo, a disciplina em que o estágio era realizado nesse contexto foi denominada por Didática e Práxis Pedagógica de Química.

da teoria, pois não mantinha relações com as demais disciplinas teóricas cursadas anteriormente.

A reforma realizada nos cursos de licenciatura a partir dos anos 2000 faz parte do contexto de medidas para a redemocratização do país após a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). No que diz respeito à educação, as especificações da nova visão de educação foram contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), que desencadeou uma série de pareceres e resoluções, os quais analisamos nesta investigação. Nesse contexto a Prática de Ensino assume uma nova compreensão, que implicou na necessidade de outro componente prático como parte da estrutura do currículo dos cursos, denominado por Prática como Componente Curricular (BRASIL, 2002b). Por esse motivo, se faz necessário discutir sobre o conceito de prática que adotamos para a formação de professores.

4.2 UM CONCEITO DE PRÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A prática tem papel primordial na formação de professores e, por isso, tem tomado lugar de destaque no currículo dos cursos de licenciatura. Pesquisas sobre a formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza demonstram que estes cursos têm adotado perspectivas que buscam superar a racionalidade técnica, pautando-se na racionalidade prática ou na existência concomitante de ambas perspectivas (BARBOSA, 2015; PEREIRA, 2016), o que conduz à separação entre prática e teoria (SLONSKI; ROCHA; MAESTRELLI, 2017; CALIXTO; KIOURANIS; VIEIRA, 2019b). Contudo, estas pesquisas não têm explicitado que perspectiva de prática deve subsidiar a formação inicial de professores, de modo que, esta seção é dedicada à discussão do conceito de prática.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) e algumas versões das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a; BRASIL, 2015b) estabelecem a vinculação teórico-prática como um dos princípios do processo formativo, o que aponta a necessidade de, ao se tratar da prática, tratar da teoria. Contudo, tais documentos não apresentam conceitos de prática ou de teoria, nem explicitam suas relações.

Para explicitar nossa compreensão sobre a prática e sua relação com a teoria tomamos duas premissas. Em primeiro lugar, consideramos que as atividades práticas propriamente humanas — aquelas realizadas por um ser humano no pleno domínio de suas faculdades e

capacidades — requerem teorias para sua realização, já que são fundamentadas em conjuntos de razões, constituindo-se, portanto, em atividades que vinculam o aspecto teórico (subjetivo) ao prático (objetivo) de modo indissociável. Compreendemos por teoria,

um conjunto de conceitos, sistematicamente organizado e que reflete a realidade dos fenômenos materiais sobre a qual foi construída e que serve para descrever, interpretar, explicar e compreender o mundo objetivo. Esse nível de conceitos é o mais alto que pode alcançar o ser humano na explicação e compreensão da vida natural e social (TRIVINOS, 2006, p. 122).

Em segundo lugar, consideramos que a formação de professores deve adotar uma perspectiva de prática num sentido de prática social, de caráter coletivo, ou seja, de interação entre os sujeitos sociais. De modo mais amplo, a prática social compreende uma atividade de caráter material realizada pela humanidade historicamente (TRIVINOS, 2006). Nas palavras de Trivinos (2006, p. 121), a prática social

É o mundo material social elaborado e organizado pelo ser humano no desenvolvimento de sua existência como ser racional. Esse mundo material social, ou conjunto de fenômenos materiais sociais, está em constante movimento, organizando-se e reorganizando-se perpetuamente.

Assim, neste tópico discutiremos um conceito de prática como práxis, que entendemos como necessário à reorganização da formação inicial de professores, de modo geral e de professores de Química, à luz da Filosofia da Práxis (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1977) e no sentido de aprofundar estudos anteriores (CANDAU; LELIS, 1988; PIMENTA, 2005).

4.2.1 Prática e teoria

De acordo com o dicionário Houaiss, *prática* significa “1 ação, execução, exercício; antônimo - teoria; 2 realização concreta de uma teoria; 3 capacidade que resulta na experiência; 4 maneira usual de agir; costume, hábito; locução adverbial – na realidade” (HOUAISS, 2011, p. 748). As definições 1, 3 e 4 reforçam um entendimento de prática no sentido utilitário, posto que sua relação com a teoria é ausente ou de oposição (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1997). A definição 2 estabelece uma oposição entre a prática concreta e a teoria abstrata, porém, conecta esses opostos por meio da possibilidade de realização concreta da abstração.

Contrariamente à prática, o senso comum define a teoria ou conhecimento teórico, hipotético, como um “1 conjunto de regras sistematizadas que fundamentam a ciência; 2 conhecimento especulativo sobre determinado assunto; conjectura” (HOUAISS, 2011, p. 904).

Conforme exposto, os conceitos de prática e teoria do senso comum apresentam-nas como duas atividades separadas e, mesmo, de sentido oposto.

Foi na dimensão concreto-abstrato que Kant (apud ABBAGNANO, 2007, p. 952) estabeleceu a distinção e a conexão entre teoria e prática:

Chama-se teoria um conjunto de regras também práticas, quando são pensadas como princípios gerais, fazendo-se abstração de certa quantidade de condições que exerçam influência necessária sobre a sua aplicação. Inversamente, o que se chama atividade prática não é um ato qualquer, mas apenas o ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios de conduta representados universalmente.

As “regras” citadas por Kant são os conhecimentos acerca do objeto de referência da teoria que descrevem como seus elementos se dispõem e explicam seu comportamento, podendo, inclusive, prever possibilidades para a sua transformação. Em suma: a teoria descreve, explica e prevê possibilidades de transformação prática de uma parte da realidade (ABBAGNANO, 2007).

A atividade teórica é um tipo de atividade da consciência (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Seus elementos são psíquicos, de existência subjetiva, na qual a realidade é compreendida de modo ideal. A atividade consciente do homem está ligada aquelas necessidades intelectuais ou superiores, tais como as necessidades cognitivas e de comunicação. Outra característica desse tipo de atividade diz respeito ao fato de o homem interpretar o contexto das situações que vivencia a partir de leis mais profundas que se baseiam na necessidade e em vivências anteriores. Além disso, a maioria dos conhecimentos do homem não advém de sua própria experiência, mas da assimilação da experiência histórico-social das gerações. Desta forma, a atividade consciente do homem caracteriza-se por três traços fundamentais, a saber: a) está relacionada a necessidades complexas; b) não é determinada por impressões imediatas; e c) seus conhecimentos têm como fonte as experiências acumuladas pela humanidade (LURIA, 1991).

A prática, por seu turno, é uma atividade externa ao sujeito, constituída por ações sobre o objeto, portanto, objetivas, as quais o transformam. Ao considerar que a prática “não é um ato qualquer, mas apenas o ato que concretiza um objetivo e é pensado em relação a princípios de conduta representados universalmente”, Kant estabeleceu relação entre teoria e prática.

Vejamos o caso da Prática como Componente Curricular (PCC). Como parte da formação de professores, esse componente tem como objetivo contribuir para que os licenciandos aprendam a realizar atividades necessárias ao exercício da docência, por exemplo: planejar o ensino, selecionar materiais de estudo, dirigir o trabalho dos estudantes, avaliar a aprendizagem, entre outras (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011; LIBÂNEO, 2013). Ora, tais atividades buscam a educação dos estudantes e, por isso, precisam ser justificadas em termos

dos objetivos propostos pela PCC. Os futuros professores também precisam aprender a justificar a escolha de cada atividade a ser realizada em cada momento do processo educativo, assim como explicar seus modos de realização. Tais justificativas e explicações só podem ser realizadas por meio de teorias que descrevam a realidade educacional, expliquem-na e prevejam possibilidades de mudanças. Em suma: a PCC precisa de teoria para ser realizada.

As relações entre teoria e prática conduzem ao conceito de *práxis*, como atividade transformadora do mundo e da consciência humana. Na *práxis*, teoria e prática se encontram e atuam juntas para a consecução do objetivo proposto, pois

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Nas palavras de Sánchez Vásquez (1997, p. 242) a *práxis* é atividade humana, “simultaneamente, subjetiva e objetiva, dependente e independente de sua consciência, ideal e material, e tudo isso em unidade indissolúvel”, transformando a realidade e os seres humanos.

Em vista do exposto, entendemos que a definição de prática do senso comum, que se opõe à teoria, não se adequa ao conceito de Prática como Componente Curricular da Formação de Professores. Esta deve ser entendida como atividade externa, objetiva, vinculada à atividade da consciência, subjetiva, ou seja: como **práxis docente** (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Nesta pesquisa distinguiremos o uso do termo **práxis**, conforme definido acima, do termo **prática**, compreendido como atividade externa objetiva sem vínculo necessário ou claro (bem definido) com a teoria.

4.2.2 Relações entre teoria e prática na *práxis*

Diante do fato de teoria e prática serem atividades distintas, suas diferenças ontológicas podem levar a uma compreensão de contraposição entre ambas. Entretanto, do nosso ponto de vista, toda prática sempre estará relacionada à teoria, ainda que fraca e vagamente. Nesse caso, será uma prática com baixo grau de consciência, a que chamamos senso comum.

Por outro lado, quando temos uma atividade prática consciente na qual há relações fortes e bem definidas entre teoria e prática, chamamos este tipo de atividade de *práxis*. Essas relações se dão por três modos, discutidos a seguir.

A) Teoria e prática devem ter a mesma parte da realidade como referência

A realidade é o ponto de encontro da teoria e da prática. Uma teoria constitui-se em um produto da consciência que descreve, explica e prevê possibilidades de transformação prática de uma parte da realidade. Uma prática consciente sobre determinada parte da realidade requer seu conhecimento teórico sem o qual a ação não poderá ser consciente. Quanto mais ampla e profunda a teoria, mais bem planejadas, justificadas e explicadas serão as ações que produzirão a transformação da realidade, ou seja, mais forte e bem definida será a relação da teoria com a prática.

No caso da teoria ter como referência uma parte da realidade e a prática ser realizada sobre outra parte, haverá um desencontro teórico-prático, pois, a teoria não poderá orientar, justificar ou explicar as ações realizadas. Nessa perspectiva entendemos que a prática relacionada à PCC pode ser entendida e desenvolvida como práxis, tema abordaremos no tópico 4.2.5. Assim, se a Práxis como Componente Curricular tratar do ensino de determinado conteúdo, precisaremos de uma teoria didática articulada com uma teoria acerca do conteúdo em foco para embasá-la; se tratar de avaliação de aprendizagem, precisaremos de uma teoria de avaliação articulada com uma teoria de aprendizagem para dar-lhe apoio; e assim por diante.

Ainda que esteja intimamente vinculada a outras atividades, a especificidade da práxis distingue-a das demais atividades (PIMENTA, 2005). Se prática ou teoria não têm vínculos claros entre si, a atividade não pode ser considerada como práxis. São os casos em que (a) um ser humano realiza uma ação que não sabe justificar conscientemente ou que (b) propõe uma transformação impossível de ser realizada.

B) A teoria contribui para a prática ao prever possibilidades de novas transformações da realidade e de resultados dessas transformações

A teoria contribui para a prática com os conhecimentos gerais acerca da realidade que se deseja transformar e os conhecimentos específicos acerca de como os vários aspectos da realidade podem ser afetados por determinadas ações, justificando-as. Esses conhecimentos gerais decorrem da abstração e sistematização de traços comuns a uma grande quantidade de práticas anteriormente realizadas (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997) ou da idealização de um estado da realidade que se deseja alcançar. A teoria possibilita que na práxis, “os atos dirigidos a um objeto para transformá-lo se iniciam com um resultado ideal, ou finalidade e terminam com um resultado ou produto efetivo, real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 187). Assim,

antes da atividade prática, objetiva, o resultado existirá de modo teórico, subjetivo, ideal e, só depois, de modo real.

Porém, a finalidade teórica só existe como produto da consciência humana. Esse estado que se quer alcançar é a representação do resultado de uma práxis e, por isso, não depende, apenas, de uma atividade da consciência que é teórica e não transforma a realidade natural ou social. Para Pimenta (2005, p. 89), isso “quer dizer [que], a atividade de conhecer e estabelecer finalidades em si não leva à ação”. No entanto, devemos notar que, além de apontar um possível resultado para a prática, a finalidade teórica servirá de guia para a realização prática da atividade, por comparação com as mudanças que vão sendo alcançadas, desde o planejamento até o resultado real (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Desse modo, atividade teórica pode apresentar certo grau de autonomia, se antecipando ao resultado da prática.

Outro modo pelo qual a teoria se antecipa à prática é quando produz idealmente uma prática que ainda não foi realizada. Deste modo, a teoria é instrumento que tem uma função prática, serve à prática já que a finalidade da teoria é a realização de uma atividade prática (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1997).

C) A prática contribui para a teoria corroborando-a ou refutando-a

Embora a práxis se inicie com uma finalidade teórica, ideal, termina com um resultado real. Caso o percurso prático realizado e o resultado sejam os previstos, a prática corroborará a teoria, a qual poderá ser considerada como uma descrição e/ou explicação correta da parte da realidade a que se refere.

Pelo contrário, se as previsões forem parciais ou totalmente não realizáveis, os aspectos refutados da teoria serão entendidos como decorrentes de interpretações errôneas da realidade. A prática estará demonstrando os pontos nos quais a teoria está equivocada e, desse modo, possibilitando modificações que a tornem mais próxima da realidade.

As teorias são aprimoradas na medida em que novas necessidades de transformação da realidade vão surgindo para o ser humano. Historicamente, as necessidades – inicialmente de sobrevivência – impulsionaram a humanidade a transformar a natureza. Para obter êxito, o homem precisou desenvolver sua consciência ao elaborar procedimentos e idealizações, transformando não só a natureza como também o seu próprio pensamento. Assim, quando o homem se propõe a transformar algo e não obtém êxito, busca na atividade teórica a melhor forma de obtê-lo (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997): elabora um modelo ideal da realidade que

possibilite explicar porque a transformação pretendida não foi possível de ser realizada e quais transformações são possíveis. Nesse caso, é a prática que se antecipa e impulsiona a teoria.

Em suma, a práxis é uma atividade teórico-prática, na qual a consciência deve estar ativa desde a idealização até o final da sua realização, adequando os procedimentos, quando necessário. Entretanto, a consciência só pode guiar e orientar a atividade prática, quando ela mesma se guia e se orienta, o que demonstra a indissociabilidade dos vínculos existentes entre teoria e prática na práxis. Diante disso, adotaremos as relações entre teoria e prática discutidas acima como constitutivas da Práxis como Componente Curricular.

4.2.3 Práxis e objeto

O ser humano é limitado no sentido de que não pode agir simultaneamente, sobre a totalidade do mundo, mas apenas, sobre uma parte, que constitui seu objeto ou matéria-prima. A partir da transformação de diferentes objetos temos tipos diferentes de práxis, ou seja, o tipo de práxis é determinado pela matéria-prima da atividade prática.

Podemos agrupar os objetos das práxis em três grandes classes: (a) o mundo natural exterior ao ser humano; (b) o mundo artificial resultante de práxis anteriores sobre o mundo natural; (c) o mundo social e os indivíduos humanos (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

A práxis é condicionada por: existência de condições subjetivas e objetivas; adequação das atividades a uma finalidade teórica; e, existência de meios e/ou instrumentos com que efetiva a transformação da matéria-prima.

De início, os seres humanos transformaram a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência, como alimentação e abrigo. Assim, coletavam frutos, folhas e raízes para comer; adaptaram cavernas para abrigo coletivo e peles de animais para abrigo individual. Posteriormente, com a descoberta da possibilidade de extensão do corpo por meio de instrumentos, surgiram outros tipos de necessidades, a exemplo da produção de instrumentos para facilitar o trabalho de coleta, a moldagem das cavernas e o tratamento mecânico das peles.

Um segundo tipo de práxis surgiu da percepção de que os materiais obtidos da natureza poderiam ser empregados como matéria-prima para a produção de melhores meios de subsistência, como nos casos dos alimentos cozidos, dos abrigos construídos, dos tecidos para vestuário, do encanamento da água, da luz elétrica, entre outros. Nosso modo de viver atual se

baseia, majoritariamente, nesse tipo de práxis que parte da extração de materiais da natureza e transforma-os para uso humano. Poucos materiais são empregados no seu estado natural.

Os produtos das práxis não se limitam ao atendimento das necessidades da subsistência biológica, mas também, às necessidades de comunicação, do conhecimento em geral, da arte, do lazer, do esporte, entre outras que os seres humanos desenvolveram ao longo do tempo. Os objetos dessas práxis são as relações humanas e/ou entre seres humanos e a natureza (ou produtos artificiais). Tais práxis tiveram como resultado maior a formação e as transformações de sociedades humanas e de seus indivíduos, por meio da constituição de sistemas políticos baseados em regras de convivência e de produção material. As práxis sociais continuam alterando tais regras, o que resulta em mudanças sociais e individuais maiores ou menores.

Um caso particular de práxis social diz respeito ao nosso objeto de estudo, a práxis educativa no contexto da formação inicial de professores. O objeto dessa práxis são grupos humanos específicos que, voluntariamente, propõem-se transformar em agentes educativos (professores) por meio do estudo teórico-prático do processo educativo. Em nosso entender, a formação inicial de professores é uma práxis que, ao transformar grupos de pessoas pode contribuir para modificar a sociedade, sem esquecer que a educação é socialmente condicionada, e não, o inverso (SAVIANI, 2005).

O resultado esperado de um curso de licenciatura é um conjunto de seres humanos emancipados, aptos a desenvolver a docência em escolas da Educação Básica. Ao atuarem como professores, esses intelectuais agem de modo intencional no sentido de contribuir para que outros seres humanos se transformem ao desenvolverem suas capacidades intelectuais e outros meios para aumentar seu acesso às diversas vertentes do conhecimento produzidos ao longo da história. Assim, cada vez mais, outros seres humanos podem vir a compreender melhor as sociedades em que estão inseridos e, a partir dessa compreensão, elaborar propostas e ações para modificar os aspectos de que discordam.

4.2.4 Níveis de práxis

Ao se relacionarem, as diferentes formas de teoria e prática estabelecem diferentes níveis de práxis que são determinados por dois fatores. O primeiro fator diz respeito ao “grau de consciência que o sujeito revela no processo prático”, o qual gera dois níveis de práxis: reiterativa e criadora. O segundo fator refere-se ao “grau de criação que o produto que sua [do

sujeito] atividade demonstra”, o que gera outros dois níveis de práxis: não reflexiva¹⁸ e reflexiva (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1997, p. 246). Conforme veremos adiante, os dois fatores e os quatro níveis guardam relações entre si.

4.2.4.1 Entre a práxis imitativa e a práxis criadora

Iniciemos pelo nível mais baixo de consciência empregado na práxis: a imitação prática pouco consciente, em que o sujeito reproduz procedimentos, mas não sabe justificá-los. É o que ocorre com crianças pequenas quando imitam gestos, falas e ações de adultos, com a finalidade de participar do grupo social. A imitação também pode acontecer em situações de aprendizado prático passível de automatização, por exemplo: exercícios corporais (ginástica, marcha), técnicas de trabalhos manuais (digitação, tecedura de fios) e de esportes (movimentos para a produção de efeitos predefinidos).

Em ambos os casos, busca-se atingir finalidades práticas bem definidas, cujos procedimentos para alcançar são previamente conhecidos, de modo que, os resultados práticos se tornam mais importantes que a compreensão teórica das ações. Quando algum resultado não é atingido, explica-se pela má imitação. Portanto, a relação entre os procedimentos práticos e a teoria é muito fraca, posto que se dá pela finalidade prática, apenas.

Em um nível superior, temos a práxis reiterativa consciente¹⁹, realizada “em conformidade com uma lei previamente traçada, e cuja execução se reproduz em múltiplos produtos que mostram características análogas” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 246) e com o conhecimento dessa lei pelo sujeito da ação. Isso significa que a finalidade da prática e o plano de realização do produto já estão totalmente estabelecidos teoricamente antes de sua realização, e que a teoria foi praticamente corroborada.

Tanto na imitação – pouco consciente –, quanto na práxis reiterativa consciente, a finalidade ideal coincide com o resultado real, o modo de fazer está pré-definido e não são esperados imprevistos durante a realização prática, salvo a reprodução errônea. A práxis reiterativa é importante nas mudanças quantitativas da realidade, a exemplo da produção de alimentos, vestuário e moradia para os seres humanos (SANCHEZ VASQUEZ, 1997). Note-se

¹⁸Preferimos adotar a expressão práxis não reflexiva para a práxis com baixo grau de autoconsciência, em lugar de práxis espontânea, que é a expressão utilizada por Sanchez Vázquez (1997), porque espontaneidade sugere não premeditação, ou seja: não consciente, o que entraria em contradição com a característica de que a consciência prática intervém na práxis não reflexiva.

¹⁹ Com a expressão práxis reiterativa consciente divergimos de Sánchez Vázquez (1997) que considera a práxis reiterativa como não consciente.

que deve existir uma consciência das necessidades humanas de alimentação e abrigo, bem como do conhecimento teórico adequado para que tais atividades produzam as quantidades necessárias para suprir a demanda. Contudo, as próprias soluções e produtos criados pelo homem geram novas necessidades e, conseqüentemente, a criação de outras soluções, e assim por diante. Em resumo: as necessidades fazem com que o homem crie, e essas criações vão transformando o mundo e o próprio homem.

Subindo de nível prático, definimos a práxis criadora como aquela em que teoria e prática encontram-se indissolúvel e fortemente vinculadas, porém, nem o processo nem seu resultado estão perfeitamente definidos. Desse modo, a práxis criará uma realidade qualitativamente diferente. Essas características indicam que na práxis criadora há uma adequação do ideal ao real e que durante o processo de criação, cria-se também o modo de criar (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Suponhamos uma situação nova que surge, por exemplo: uma doença desconhecida. Uma possível solução será a criação de um medicamento adequado (ou de uma vacina), porém, como a doença não é conhecida, falta teoria para guiar tal processo de criação. Então, pode-se começar pela comparação dos sintomas dessa doença com os sintomas de outras doenças conhecidas, como tentativa para formular princípios teóricos por adaptação e estabelecer paralelo entre o medicamento empregado no combate à doença conhecida e um possível medicamento novo. Com base nessa teoria, adaptam-se procedimentos práticos para a criação do remédio buscado. Notemos que, em razão da incerteza teórica e prática, os sujeitos dessa práxis devem se encontrar altamente conscientes durante todo o tempo de planejamento e preparação do medicamento. Se os resultados forem satisfatórios, teoria e prática são consideradas corretas e o processo criador poderá se encerrar. Se os resultados não forem satisfatórios, a teoria e a prática serão modificados e o ciclo se repetirá, até se conseguir produzir o medicamento desejado. Uma vez obtido o medicamento, sua produção em grande escala pode ser realizada por práxis reiterativa.

De acordo com o objeto da práxis criadora, seu processo e seu resultado poderão não ser passíveis de repetição. Por exemplo, consideremos uma situação em que um dado estudante apresenta dificuldades de entendimento de um conceito químico. Para resolver esse problema precisamos de um conjunto de teorias que orientem uma prática de ensino particular para esse estudante. Vários elementos teóricos estão definidos e disponíveis, como: a teoria química onde o conceito se insere; teoria de aprendizagem; teoria didática. Porém, a solução depende de conhecimentos acerca de: a história escolar do estudante, os conhecimentos que possui e as

dificuldades que costuma enfrentar, concepções alternativas acerca do conceito em foco, as relações do estudante com o/a professor/a e com a Química, entre outros. Uma vez que cada estudante possui uma história própria de vida, a solução do problema também será única e não poderá ser generalizada para outros casos de dificuldades de entendimento do mesmo conceito, embora possa vir a ser adaptada, de modo criador.

De modo geral, se o objeto da práxis criadora puder ser suficientemente teorizado²⁰ (como uma molécula), os procedimentos para a sua transformação e o resultado serão previsíveis e poderão ser repetidos. Porém, se o objeto da práxis criadora não puder ser suficientemente teorizado (como a falta de entendimento do estudante), a realização dos procedimentos para a sua transformação e o resultado não serão totalmente previsíveis e necessitarão de dados complementares específicos de cada exemplar do objeto, de modo que, a práxis não poderá ser repetida.

Uma vez que os sujeitos demonstram maior ou menor grau de consciência ao longo da práxis, podemos supor que, para atingir resultados entre a imitação e a práxis criadora devam existir vários níveis de práxis.

4.2.4.2 Entre a práxis reflexiva e práxis não reflexiva

Conforme discutido anteriormente, seja na práxis imitativa ou na práxis criadora, haverá algum grau de consciência implícito, do tipo chamado de consciência prática: aquela que “se insere no processo prático, atuando ou intervindo no seu transcurso, para converter um resultado ideal em real” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 283), seja corroborando a teoria ou modificando-a para atender aos imprevistos que surgem durante o processo.

No entanto, para que a práxis atinja um nível mais elevado, além da consciência sobre a realização da atividade prática, o agente deve ter consciência de sua própria consciência durante o processo. Nesta situação tem-se a chamada autoconsciência prática ou consciência da práxis. Compreendemos, portanto, que

enquanto a primeira [consciência da prática] é a consciência que impregna o referido processo, que o rege ou se materializa em seu decorrer, a segunda [consciência da práxis] qualifica a consciência que sabe a si mesma, na medida em que é consciente dessa impregnação e de que é a lei que rege — como objetivo — as modalidades do processo prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p. 284).

²⁰ A suficiência teórica se refere ao problema prático a ser resolvido.

A autoconsciência prática pode ser baixa ou elevada. Esses graus de autoconsciência que se tem da atividade prática que se está desenvolvendo distinguem, respectivamente, mais dois níveis de atividade humana: a práxis não reflexiva²¹ e a práxis reflexiva (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Na práxis não reflexiva, o grau de consciência da práxis é baixo. Podem ocorrer duas situações: (1) o grau de consciência da prática também é baixo: como numa imitação prática qualquer; (2) o grau de consciência da prática é alto: é o caso do professor que ministra aulas muito apreciadas pelos estudantes — por serem aulas consideradas como muito claras e compreensíveis — que sabe explicar como as planeja, mas que não sabe explicar o que faz com que suas aulas sejam claras e compreensíveis.

Por outro lado, na práxis reflexiva, o grau de consciência da práxis é alto e também podem ocorrer duas situações: (1) o grau de consciência da prática é baixo, como no caso do professor que demonstra conhecimento de teorias didáticas, mas não sabe utilizá-lo no planejamento de suas aulas; (2) o grau de consciência da prática é alto, a exemplo do professor que demonstra conhecimento de teorias didáticas e o emprega no planejamento de suas aulas e durante sua realização.

Então, concluímos que a imitação e a práxis reiterativa, por terem baixo grau de consciência da práxis, serão não reflexivas. Já a práxis criadora poderá ser reflexiva ou não reflexiva. De modo inverso: a práxis reflexiva será sempre criadora, pois o sujeito deverá ter consciência e autoconsciência da prática em graus elevados. A práxis não reflexiva poderá ser criadora ou reiterativa, pois o sujeito não terá consciência da práxis, mas poderá ter mais ou menos consciência prática, respectivamente. A compreensão dos níveis nos mostra que “toda atividade humana é práxis – mas de diferentes níveis e formas” (PIMENTA, 2005, p. 95).

Em nosso entender, a consciência da práxis requer conhecimentos gerais sobre as relações teórico-práticas implicadas em determinado tipo de práxis: artística, científica, histórica etc. Ao passo que a consciência da prática requer conhecimentos das relações entre teoria e prática em casos particulares de algum tipo de práxis, por exemplo: escultura em bronze, investigação de processos de ensino-aprendizagem de conceitos químicos, história das ideias termodinâmicas etc. Nesse sentido, entre a consciência da práxis e a consciência da

²¹Preferimos adotar a expressão práxis não reflexiva para a práxis com baixo grau de autoconsciência, em lugar de práxis espontânea, que é a expressão utilizada por Sanchez Vázquez (1997), porque espontaneidade sugere não premeditação, ou seja: não consciente, o que entraria em contradição com a característica de que a consciência prática intervém na práxis não reflexiva.

prática existem relações de generalidade (VIGOTSKI, 2009), sendo a primeira mais abrangente e em nível mais abstrato que a segunda.

A literatura de formação de professores tem apontado que embora as práticas pedagógicas tenham buscado por algum nível de reflexão, estas ainda não tem atingido um nível criador e reflexivo (SILVA, 2012; SILVA, 2017). O mesmo acontece com a PCC nas licenciaturas da área de Ciências da Natureza (ALMEIDA, 2016; BARBOSA, 2015; SANTOS, 2017), o que contribui para um ciclo de práticas reiterativas. Sabemos que o homem não cria sempre, ele cria por necessidade. Assim, é possível que os professores formadores ainda não tenham se sentido obrigados a criar novas formas de PCC e por isso, repetem as práticas que suas experiências lhes proporcionaram. Desta forma, a compreensão da educação como prática social emancipatória implica na necessidade de novas práticas por parte do professor, logo, uma visão de práxis na formação de professores e consequentemente da Práxis como Componente Curricular.

4.2.5 Práxis Docente como Componente Curricular

A práxis, como componente curricular dos cursos de licenciatura, pode ser entendida como o trabalho consciente próprio ao exercício da docência, que deve ocorrer ao longo do curso e em articulação com a teoria (BRASIL, 2002a; 2015b). O documento mais recente das DCNs para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, toma a prática como uma das dimensões das competências da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (BRASIL, 2019a; 2019b). Como será discutido posteriormente, devido aos fundamentos neoliberais e neoconservadores das diretrizes atuais, entendemos que houve um retrocesso na compreensão da formação de professores de modo geral e no conceito de prática, para exclusivamente de aplicação da teoria.

A formação inicial de professores, como toda práxis, tem um objeto ou matéria-prima que busca modificar para obter o resultado pretendido. Ora, uma de suas finalidades da educação superior (LDB, Art. 43, inciso II) é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua” (BRASIL, 1996). Por isso, o objeto da formação inicial de professores é constituído pelo conjunto dos estudantes das licenciaturas, em geral e, especificamente, da Licenciatura em Química, que pretendem se diplomar como professores. Entendemos que se trata de uma matéria-prima ativa,

que contribui significativamente para o processo de autotransformação de estudantes em professores, com o auxílio dos professores formadores.

Os professores licenciados em Química atuarão na Educação Básica, de modo que sua práxis profissional terá como matéria-prima os estudantes desse nível educacional, cujas finalidades, legalmente, são (LDB, Art. 22): “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

O perfil dos formandos constante das Diretrizes Curriculares para Cursos de Química, Bacharelado e Licenciatura Plena, expressa que:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média (BRASIL, 2001d, p. 4).

Para além dos objetivos apresentados pela legislação, entendemos que a formação de professores deverá ter como resultado mais geral esperado um conjunto de licenciados emancipados, capazes de atuar como intelectuais transformadores na Educação Básica de outros indivíduos. Para isso, a dimensão prática da formação de professores assume papel de extrema importância.

Considerando que, usualmente o termo prática costuma ser utilizado desvinculado e/ou em oposição à teoria, buscamos um conceito de prática para a formação docente, entendida como atividade propriamente humana. Nesse sentido, necessitamos de um conceito que considere relações entre teoria e prática. Por este motivo, nos afastamos do conceito de prática e nos aproximamos do conceito de práxis, o qual expressa um vínculo entre teoria e prática, adequando-se às necessidades entendidas para a formação de professores. Isso implica na necessidade do entendimento da Prática como Componente Curricular como Práxis como Componente Curricular ou melhor: como Práxis Docente.

Os diversos saberes que compõem as aprendizagens de um curso de formação de professores precisam ser capazes de contribuir para a transformação dos indivíduos em profissionais com um perfil idealizado por determinado curso. No entanto, somente na finalização do curso pelos indivíduos podemos dizer que ocorreu uma transformação e verificar se o resultado real é o esperado, através do acompanhamento dos egressos em seus locais de trabalho por meio da pesquisa. Assim, o perfil de profissional idealizado deve conduzir o processo formativo.

Quando um curso avalia que seus formandos atingiram o perfil profissional almejado podemos dizer, portanto, que a prática contribuiu para corroborar a teoria. No entanto, se o perfil dos egressos destoar do perfil de profissional idealizado, há uma indicação de que as teorias utilizadas não serviram a determinada prática, necessitando ser modificada para que a realidade se torne mais próxima do idealizado. As necessidades da prática docente apontam para o modo como os estudantes devem ser (trans)formados e devem conduzir ao aprimoramento das relações entre teoria e prática, bem como às modificações do perfil de profissional almejado.

Diante do exposto, a formação de professores configura-se como práxis educativa, visto que precisa ter por objetivo a transformação dos indivíduos em intelectuais transformadores. Essa práxis exige o estudo teórico e prático do processo educativo.

Na formação inicial de professores, tempo/espço de conhecimento, a práxis imitativa tem sido a mais comum, pois, observa-se que na maioria das vezes as atividades são apenas de caráter prático (quando realizadas), como por exemplo, a produção de materiais didáticos. Nesse tipo de atividade, é comum que os discentes não sejam estimulados a compreender as teorias que as subsidiam e a finalidade da mesma. Por que a PCC tem apresentado maior caráter imitativo? O que se tem imitado na PCC? Quando os professores desejam uma orientação pronta para a PCC, por exemplo, observamos uma dissociação entre teoria e prática no currículo. Esse tipo de receita para a PCC implica num caráter de prática fortemente imitativa, na qual o professor não percebe a necessidade do caráter criador.

Nessa perspectiva, apresentamos a concepção de PCC como práxis, que deve ser polarizada para os níveis criador e reflexivo, visto que esses níveis correspondem à mais elevada práxis.

5 CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo, explanaremos a produção da pesquisa em seu aspecto metodológico. Iniciamos, fundamentando em qual tipo de pesquisa consideramos que a presente investigação se enquadra e apresentamos o seu contexto. Consecutivamente, apresentamos os procedimentos utilizados na produção dos dados e, por fim, a metodologia de análise utilizada.

Retomando nosso objetivo de identificar possibilidades de realização da Prática como Componente Curricular (PCC) como uma práxis reflexiva, nos debruçamos sobre compreensões a respeito de uma prática social - a formação de professores. Nesse sentido, não houve necessidade de submeter a formação de professores à prova de fatos ou quantificações, portanto, nossa abordagem foi qualitativa do tipo compreensiva (SILVEIRA; CÓRVODA, 2009).

Para atingir o objetivo proposto, os procedimentos desta investigação envolveram uma etapa documental e uma etapa de campo. A pesquisa documental foi realizada a partir dos pareceres Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores, onde se inclui a PCC, de 2001 a 2019 e do Projeto Acadêmico-Curricular (PAC)²² do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Na pesquisa de campo realizamos um grupo focal, a fim de obter experiências cotidianas dos discentes deste curso (SILVEIRA; CÓRVODA, 2009).

A UESC está localizada no Km 16 da Rodovia Jorge Amado, entre os polos urbanos de Ilhéus e Itabuna no sul da Bahia, sendo que a universidade pertence ao município de Ilhéus.

A origem do curso de Licenciatura em Química da UESC ocorre a partir do extinto Curso de Ciências – 1º Grau, de 1971. Em 1985, o curso de Licenciatura Curta em Ciências foi estendido para Licenciatura Plena em Ciências, com quatro habilitações a saber: Física, Química, Matemática e Biologia. O início do curso de Licenciatura em Química aconteceu em março de 1999, quando foi autorizado a ofertar 20 vagas anuais. Desde então, as aulas são ministradas no período diurno e sua estrutura curricular semestral, com duração mínima prevista de quatro anos (oito semestres) e máxima de sete anos. Na ocasião o curso contemplava 3.060 horas (UESC, 2005a).

²² Projeto Acadêmico-Curricular (PAC) foi o nome atribuído pela UESC para os Projetos Pedagógicos de Curso construídos a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, publicados em 2005.

Em 2005, por meio da Resolução 02/2005 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) houve a aprovação do primeiro PAC do curso de Licenciatura em Química, quando o curso passou a contemplar 3.200 horas e a ofertar 30 vagas (UESC, 2005b). Embora recentemente um novo projeto tenha sido aprovado para o curso, denominado por Projeto Pedagógico de Curso (PPC) da Licenciatura em Química²³, o PAC de 2005 ainda encontra-se vigente e por isso, foi o único documento investigado.

Como já mencionado anteriormente, a escolha por este curso para analisar os níveis de currículo apresentado aos professores, modelado pelos professores e o currículo em ação se deu a partir de minhas experiências como discente (egressa 2013.2), por ter investigado sobre o currículo do curso durante o mestrado e por ser docente do mesmo (ingressa em setembro de 2018), gerando profunda aproximação com o contexto. Além disso, pelo fato da PCC no curso ter sido indicada por Melo (2018) como um componente que pouco tem contribuído para a formação do professor, esses achados apontaram para a necessidade investigação das possibilidades de transformações no curso.

5.1 Produção dos dados

A estratégia da pesquisa foi implementada a partir da pesquisa documental e de um grupo focal com discentes formandos. Vale ressaltar que esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, respeitando os protocolos éticos²⁴ (GRIX, 2004).

A) Pesquisa documental

Foram analisados seis pareceres que discutiram sobre a PCC nos últimos 20 anos e o PAC do curso de Licenciatura em Química da UESC (Quadro 04). Os pareceres e o projeto do

²³ O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do Curso de Licenciatura em Química está aprovado e tinha previsão para entrar em vigência a partir de 2020.2, no entanto, diante da pandemia da COVID-19 sua implementação foi adiada.

²⁴ Considerando os protocolos éticos, a construção dos dados se iniciou após a aprovação do projeto “A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: compreensões, práticas e caminhos” pelo Comitê de Ética em Pesquisa através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética nº 18048919.0.0000.5531 do tipo projeto de centro coordenador e nº 18048919.0.3001.5526 do tipo projeto de centro coparticipante. O consentimento de participação foi firmado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Neste termo os participantes se fizeram cientes dos objetivos e procedimentos, da liberdade em pedir esclarecimentos, bem como de desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, além do caráter voluntário e anônimo de sua participação.

curso constituem-se como documentos público, de natureza governamental e institucional respectivamente.

Quadro 04 – Pareceres que apresentam propostas de diretrizes curriculares para a formação de professores e discussões sobre a PCC.

Parecer CNE/CP	Ementa	Referência
Nº 09/2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	BRASIL, 2001a
Nº 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	BRASIL, 2001b
Nº 28/2001	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.	BRASIL, 2001c
Nº 15/2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções 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, e nº 2/2002, 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, 2005
Nº 02/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	BRASIL, 2015a
Nº 22/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BRASIL, 2019a

Fonte: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 05 abr. 2021.

Os pareceres analisados são documentos que apresentam propostas de DCN para a formação de professores e discussões sobre a PCC, representando o currículo prescrito. Esses pareceres foram produzidos por uma comissão, designada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) em reunião do Conselho Pleno (CP), composta por conselheiros em que um deles assume a função de presidente e outro de relator. Tais documentos encontram-se disponibilizados no sítio do Ministério da Educação²⁵.

O PAC é um documento que produzido por professores de uma Instituição de Ensino Superior, dentro de um órgão Colegiado, que passou por avaliação e aprovação pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) da mesma e encontra-se disponibilizado

²⁵ Página do Ministério da Educação em que se encontram os pareceres que discutem as propostas de diretrizes para a formação de professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>. Acesso em: 08 abr. 2021.

no sítio da instituição em sua versão original²⁶. O PAC é uma interpretação das DCN, que regulamenta a prática docente. É um documento mais geral que o planejamento de cada professor, pois é elaborado numa instância superior, em nível de coordenação escolar ou universitária. Portanto, o PAC apresenta-se na interface entre os níveis do currículo prescrito e do currículo apresentado aos professores.

A veracidade dos documentos analisados não desperta dúvidas, não havendo a necessidade de realizar a crítica à autenticidade dos mesmos (LÉTOURNEAU, 2013). Diante disso, a análise dos documentos se deu em quatro etapas, a saber: a) a contextualização do documento em relação a uma indagação intelectual; b) a determinação do contexto histórico e a origem do documento; e c) a reconstituição do esquema e análise do documento (LÉTOURNEAU, 2013). Por constituírem os resultados da pesquisa, tais aspectos serão apresentados no capítulo seguinte.

Para orientar a análise dos documentos em si, realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), a qual retomaremos em detalhes mais adiante (MORAES; GALIAZZI, 2013), construímos o guia apresentado a seguir (Quadro 05).

Quadro 05 – Guia para análise documental dos cinco pareceres CNE/CP e do PAC curso de Licenciatura em Química da UESC.

Categorias analisadas nos documentos:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Concepções de PCC apresentadas; 2. Entendimento sobre a relação entre a PCC e teoria; 3. Distribuição da PCC no currículo; 4. Sugestões de atividades de PCC a serem realizadas; 5. Contribuições da PCC para a formação de professores.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

B) Grupo Focal

O grupo focal é compreendido como “uma discussão em grupo sobre um tópico específico organizado para fins de pesquisa” (GILL et al., 2008, p. 293). A interação entre os participantes e o estímulo ao pensamento e ideias do outro são aspectos proporcionados pelo grupo focal. Assim, é possível perceber se os participantes possuem uma visão comum (LICHTMAN, 2010). De acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 75), o objetivo é “estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas dizem no grupo”, o que não acontece durante a entrevista individual. Para Gatti (2005), as discussões emergentes entre os

²⁶ Página da UESC em que se encontra o PAC do curso de Licenciatura em Química. Disponível em: <http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/quimica/ppedagogico_licenciatura.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2021.

participantes do grupo focal superam respostas simplistas ou esquemas explicativos superficiais. O grupo focal foi usado para generalizar informações dos discentes, gerando uma visão coletiva, permitindo ao pesquisador explorar os significados que estão por trás dessa visão. Através do grupo focal é possível gerar compreensões sobre experiências, significados e crenças dos participantes (GILL et al., 2008). Por não ser necessário uma visão individual dos licenciandos e por estimular a participação dos mesmos, preferimos a realização do grupo focal em lugar de uma entrevista individual, para estes indivíduos.

A literatura sugere que o grupo seja composto por, no mínimo seis e no máximo doze participantes para manter a qualidade das discussões (LICHTMAN, 2010). Os discentes que participaram do grupo focal foram aqueles que estavam matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado em Química IV, totalizando oito discentes, portanto, tivemos um número adequado de participantes²⁷. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (Apêndice A)

Estes participantes foram selecionados, pois, o Estágio Supervisionado em Química IV é uma disciplina do oitavo semestre, e supomos que os licenciandos matriculados nesta disciplina provavelmente haviam cursado maior parte das disciplinas que contém carga horária destinada às atividades de PCC. A delimitação dos discentes matriculados numa mesma disciplina como critério para a participação do grupo focal favoreceu sua realização, pois, estes discentes formaram um grupo que estava habituado a discutir entre si (GILL et al., 2008).

Estrutturamos questões para o grupo focal as quais foram respondidas por dois egressos do curso, integrantes do Grupo de Pesquisa em Currículo de Formação de Professores em Ensino de Ciências (GPeCFEC) a fim de validá-las. Neste momento foi possível corrigir falhas existentes na formulação das questões e acrescentar novas questões ao instrumento (RICHARDSON, 2011).

O Quadro 06 apresenta as questões utilizadas no grupo focal com os licenciandos. Uma vez que, no curso de Licenciatura em Química da UESC a PCC é colocada no PAC como Prática de Ensino e esse termo é difundido entre docentes e discentes do curso e na instituição, utilizamos essa expressão no grupo focal. Consideramos que a familiaridade dos estudantes com o termo poderia facilitar sua compreensão, por isso nas discussões do grupo focal as duas expressões serão consideradas como equivalentes.

²⁷ No entanto os resultados apresentarão os dados produzidos a partir de sete discentes, pois, um deles retirou o consentimento de participação.

Quadro 06 – Questões utilizadas no grupo focal.

1. Você é aluno do Estágio IV, por isso, subentende-se que já cursou a maioria das disciplinas do curso que têm carga horária destinada para a Prática de Ensino. Diante dessa experiência, o que é Prática de Ensino para você? Objetivo: compreender o conceito de PCC dos estudantes.
2. Quais as atividades (ou coisas) foram desenvolvidas na Prática de Ensino? Objetivo: busca compreender qual o conteúdo da PCC e, se as atividades realizadas foram inclinadas para uma práxis mais criativa e reflexiva.
3. Como a Prática de Ensino tem sido relacionada com as várias teorias que você estudou no curso? Objetivo: compreender como o licenciando percebe a relação entre teoria e prática na PCC e identificar os tipos de práxis (imitativa, criativa, espontânea e reflexiva) realizadas no curso.
4. Como você pode comparar as práticas de ensino que você fez nas disciplinas dos núcleos de matemática, física, ensino, química e complementares?*
Objetivo: identificar a contribuição dos núcleos, pré definidos no PAC do curso, na efetivação da PCC.
5. Recorde a atividade de Prática de Ensino que menos contribuiu e a que mais contribuiu para a sua formação. Justifique. Objetivo: identificar a contribuição das diversas disciplinas e seu respectivo núcleo para a PCC e sua contribuição para a formação de modo geral.
6. Pensando na sua trajetória no curso como um todo, quão importante a Prática de Ensino foi na sua formação? Por quê? Objetivo: compreender de que forma a PCC tem contribuído para a formação de professores.
7. A partir de sua experiência no curso, como a Prática de Ensino poderia ser realizada, a fim de contribuir para uma melhor formação do professor de química? Objetivo: identificar sugestões dos licenciados que contribuam para uma proposta da Práxis como Componente Curricular.
8. Vocês concordam com a forma em que a carga horária da PE está distribuída no curso? Objetivo: identificar sugestões dos licenciados que contribuam para uma proposta da Práxis como Componente Curricular.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

* APÊNDICE B – Disciplinas destinadas à PCC no curso de Licenciatura em Química da UESC, distribuídas por núcleos.

Para a realização do grupo focal, escolhemos uma das salas da própria universidade, criando um ambiente tranquilo, em que todos os participantes tivessem possibilidades de interagir (KRUEGER, 2002; GATTI, 2005).

Enquanto pesquisadora principal atuei como moderadora, guiando e mantendo o foco da discussão sem, no entanto, liderá-la. Houve ainda a participação de dois moderadores assistentes: a coorientadora dessa pesquisa, também professora formadora do curso em questão e ministrante da disciplina Estágio Supervisionado em Química IV e um mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UESC, estagiário de docência na referida disciplina, egresso do curso que participou da validação das questões. Assim, ambos moderadores assistentes possuíam bom relacionamento com os participantes e não causaram quaisquer tipos de constrangimento ou inibição aos mesmos.

Os moderadores assistentes tiveram as funções de, no momento do grupo focal, ajudar com a arrumação da sala, receber os participantes, operar os equipamentos, realizar anotações sobre a discussão e fazer perguntas, quando necessário. Após o grupo focal, contribuíram para a análise com discussões (KRUEGER, 2002).

O grupo focal foi gravado em áudio (KRUEGER, 2002; GATTI, 2005) e transcrito para ser tratado por meio da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2013). Na transcrição, adaptamos a linguagem oral à linguagem escrita, a fim de obter um texto mais coerente e coeso.

5.2 Análise de dados: ATD

Como citado anteriormente, os cinco pareceres do CNE/CP, o PAC da Licenciatura em Química da UESC e a transcrição textual da audiogravação do grupo focal com licenciandos do referido curso, foram submetidos à Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2013). Para a realização da ATD, utilizamos como ferramenta o software ATLAS.ti 8 (ARIZA et al., 2015).

A ATD é considerada como uma metodologia de análise que se constitui num conjunto de orientações que podem ser reestruturadas a cada trabalho, não obedecendo a procedimentos rígidos. É considerada um tipo de análise textual que se caracteriza por valorizar tanto a descrição quanto a interpretação. Sua pretensão é permitir a compreensão, porém, também pode ser crítica. Assim, a ATD possibilita a compreensão do que está explícito e o desafio de reconstruir os significados e discursos que investiga (MORAES; GALIAZZI, 2013).

De acordo com Moraes e Galiazzi (2013, p. 149) “mais do que expressar realidades já existentes, a Análise Textual Discursiva tenciona inserir-se em movimentos de produção e reconstrução das realidades, combinando em seus exercícios de pesquisa a hermenêutica e a dialética”. Para os autores supracitados, o caráter hermenêutico e, conseqüentemente, fenomenológico da ATD dispensa a existência de teorias externas para orientar suas ações de transformação. No entanto, para analisar a prática na formação inicial de professores de Química, nosso olhar foi influenciado por teorias a *priori*, assim, tivemos uma postura polarizada para a perspectiva dialética.

Os documentos e a transcrição do grupo focal formaram o *corpus* da pesquisa, um conjunto de significantes do qual escolhemos unidades constituintes para lhes atribuir significados “a partir de nossos conhecimentos, intenções e teorias” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 16). O processo da ATD é composto por três etapas,

- 1) Unitarização: é a desmontagem dos textos que constituem o *corpus* a fim de obter unidades de sentido ou de significado;
- 2) Categorização: é o estabelecimento de relações entre as unidades de significado (US), formando conjuntos que relacionam e resultam num sistema de categorias;
- 3) Produção do metatexto: é o esforço de comunicar de forma coerente, a partir da descrição e interpretação, os processos anteriores.

Nesta investigação a ATD foi realizada utilizando como ferramenta a versão de teste do software ATLAS.ti 8, que possui operações que coadunam com a metodologia adotada, ou seja, o seu uso foi adaptado (ARIZA et al., 2015).

O ATLAS.ti 8 é um software para suporte de interpretação textual construído “para o uso em pesquisa qualitativa social e linguística como suporte orientado aos pesquisadores envolvendo interpretação de texto” (ARIZA et al., 2015, p.112). Esse software permitiu que os documentos fossem fragmentados em citações, criadas manualmente pelos pesquisadores e identificadas automaticamente pelo programa. As citações foram administradas pelos investigadores, realizando anotações e codificando-as, relacionando-as aos conceitos ou expressões. Posteriormente, foram estabelecidas relações entre esses códigos, gerando grupos de códigos que, por sua vez, foram agrupados em *memos* (notas). Assim, a composição dos códigos, grupo de códigos e *memos* foi determinada dinamicamente pelos pesquisadores.

A versão de teste do software ATLAS.ti 8 permite a criação de projetos que contenham até 100 citações. Assim, diante do volume de material analisado foi preciso dividir a análise em quatro projetos: a) o primeiro para os pareceres do CNE/CP (93 citações); b) o segundo para o PAC (26 citações); c) o terceiro e o quarto para o grupo focal (120 citações).

Os documentos no ATLAS.ti constituem o *corpus* da análise na ATD e as citações formadas representam as US. De posse do *corpus* a ser analisado, demos início à unitarização a partir de uma leitura criteriosa e seleção de trechos para a atribuição de significado. O ATLAS.ti atribuiu uma identificação a cada US, conforme o Quadro 07. Cada US recebeu uma descrição que a relaciona, muitas vezes, com elementos de unidades anteriores ou posteriores, a fim de que assumissem um significado mais completo em si mesma. Apesar de entender que toda leitura apresenta uma interpretação, falamos em descrição como a busca por uma aproximação com uma leitura imediata dos textos analisados. Uma leitura imediata sugere que, neste momento, buscamos mais a realização de uma síntese do que uma análise.

Quadro 07 – Identificação das unidades de significado pelo ATLAS.ti8.

Número do documento	Documento	Identificação das US
1	Parecer CNE/CP 09/2001	US1:1; US1:2... US1:41.
2	Parecer CNE/CP 21/2001	US2:1 e US2:2.
3	Parecer CNE/CP 28/2001	US3:1; US3:2... US3:6.
4	Parecer CNE/CP 15/2005	US4:1; US4:2 e US4:3.
5	Parecer CNE/CP 02/2015	US5:1; US5:2... US5:17.
6	Parecer CNE/CP 22/2019	US6:1; US6:2... US6:14.
7	PAC	US7:1; US7:2... US7:26.
8	Transcrição do grupo focal	US8:1; US8:2... US8:120.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É preciso ressaltar que, por maior que seja a diversidade de sentidos que conseguimos atribuir às unidades constituintes, sempre haverá outras possibilidades, já que a atribuição de significado está diretamente relacionada “às teorias que os leitores empregam em suas interpretações textuais” (MORAES; GALIAZZI, 2013).

O envolvimento intenso com o material de análise na desconstrução do *corpus* possibilitou novas compreensões em relação à PCC. De posse das US e suas respectivas descrições, passamos para a etapa seguinte: a categorização.

Na categorização realizamos o exercício de estabelecer relações, reunindo US semelhantes e a partir de uma nova compreensão, propomos uma nova ordem. Portanto, as categorias foram produzidas pela comparação constante das US, definindo-as, nomeando-as e interpretando-as. A definição das US permitiu a construção de categorias a partir do método dedutivo e do método indutivo e dos critérios de homogeneidade e das possibilidades de novas compreensões do fenômeno.

No método dedutivo as categorias foram determinadas antes mesmo de se examinar o *corpus*, deduzidas das teorias que fundamentam a pesquisa, gerando categorias *a priori*. De antemão, tínhamos cinco categorias: **concepções de PCC, relações da PCC com a teoria, distribuição da PCC, atividades da PCC e contribuições da PCC**. No entanto, a definição dessas categorias não constituiu impedimento para que outras categorias emergissem no processo.

Primeiramente foram realizadas as análises dos seis pareceres do CNE/CP. Nesta análise a categorização se restringiu as categorias *a priori* supracitadas relacionadas ao currículo

prescrito. Isso pode ser justificado pela natureza do *corpus* e pelo fato de ser a primeira análise desta investigação, portanto, os pesquisadores ainda não estavam totalmente impregnados ao tema de análise.

Num segundo momento houve a análise do PAC juntamente com a transcrição do grupo focal, partindo das mesmas categorias *a priori* relacionadas ao currículo do curso. No entanto, a maior impregnação dos pesquisadores a este *corpus* e sua natureza permitiram que emergissem até dois níveis de subcategorias às categorias *a priori* (Quadro 08). Estas categorias foram construídas num movimento que partiu de aspectos mais gerais, orientados pelas teorias que fundamentam o trabalho, para o específico.

Quadro 08: Categorização mista gerada por meio da análise do PAC e grupo focal.

Categorias <i>a priori</i>	Subcategorias emergentes nível 1	Subcategorias emergentes nível 2
Concepções de PCC	Concepções de PCC adequadas à formação de professores	PCC como espaço articulador
		PCC como espaço de investigação
		PCC como espaço de experiência/vivência
		PCC como transposição didática
	Concepções inadequadas à formação de professores	PCC como prática de ensino
		PCC como estágio
		PCC como aplicação da teoria
		PCC como ação
Relações da PCC com a teoria	PCC relacionada à teoria	Relação entre PCC e teoria proporcionada pelos docentes
		Relação entre PCC e teoria à cargo do discente
Distribuição da PCC	PCC desconstruída da teoria ou PCC sem vínculo com a teoria	
	Como a distribuição da PCC acontece	
Atividades da PCC	Sugestões de distribuição da PCC	
	Elaboração e execução de projeto	
	Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação	

(Continua)

Quadro 08: Categorização mista gerada por meio da análise do PAC e grupo focal.

Atividades da PCC	Material Didático	Produção de material didático textual
		Produção de material didático não textual
		Avaliação de material didático
	Simulações	Apresentação simulando aula
		Júri simulado
	Atividades inadequadas à PCC	Observação
		Apresentação de seminário
Revisão de literatura		
Contribuições da PCC	Disciplina que mais contribuiu	
	Núcleo que mais contribuiu	

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Neste momento surgiram também categorias totalmente emergentes da análise (Quadro 09). As categorias emergentes seguiram um movimento inverso, do mais particular (categorias iniciais), passando por vezes interposta por um segundo nível de categorias, denominadas intermediárias, para o mais amplo (categorias finais), a partir de teorias implícitas, dos conhecimentos e intenções dos pesquisadores. Essas categorias nos permitiram “uma ampliação da compreensão ou da capacidade de explicação do fenômeno” investigado (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 156).

Quadro 09: Categorias emergentes da análise do PAC e grupo focal.

Categoria Inicial	Categoria Intermediária	Categoria Final
Formador não sabe realizar PCC		Problemas com a PCC
PCC por imitação		
PCC sem vínculo com a prática docente		
PCC não acontece		
Perspectiva crítica		Necessidades da PCC
Planejamento coletivo /interdisciplinar	Planejamento	
Acompanhamento do planejamento pelo colegiado		
Relação entre teoria e prática	Realização	
Relação entre conteúdo químico e pedagógico		
Apresentação dos resultados		
Necessidades dos formadores		
Necessidades dos licenciandos		

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Vale ressaltar que, na categorização, uma US pôde ser usada em diferentes categorias. O processo de categorização na ATD foi realizado no ATLAS.ti por meio da construção de códigos, grupos de códigos e de *memos*, respectivamente (ARIZA et al., 2015).

De modo geral, a categorização do *corpus* foi mista, partindo do método dedutivo, mas permitindo que categorias fossem construídas a partir da comparação entre as US, ou seja, do método indutivo.

A categorização nos permitiu dar “ênfase a uma parte como modo de melhorar a compreensão do todo” (MORAES; GALIZZI, 2013, p. 155). Nesse processo foi preciso expressar argumentos que aglutinassem e sintetizassem as categorias de menor amplitude, ao relacionar as diversas categorias. As categorias e os argumentos aglutinadores orientaram a produção da etapa seguinte, a produção de metatextos.

Os metatextos constituem-se em textos descritivos, interpretativos e argumentativos, estruturados por meio do sistema de categorias. No metatexto buscamos comunicar as compreensões atingidas, “estabelecendo pontes entre os dados empíricos com que trabalha e suas teorias de base” (MORAES; GALIAZZI, 2013, p. 36). Essa etapa é muito mais que a simples montagem de categorias, mas, são produções do pesquisador a partir de processos intuitivos e auto organizados.

A fim de preservar o anonimato dos indivíduos, os nomes utilizados para identificar os participantes da pesquisa (Alaska, Erica, Gouveia, Liz, Luna, Machado, Rebeca) são fictícios e na maioria das vezes foram sugeridos pelos próprios licenciandos.

No capítulo seguinte apresentamos os metatextos referentes à análise do currículo prescrito, através dos pareceres do CNE/CP. No capítulo posterior, apresentamos a análise do currículo apresentado aos professores, do currículo modelado pelos professores e do currículo em ação, através do PAC e do grupo focal no contexto do curso de Licenciatura em Química da UESC.

6 A PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos os resultados da pesquisa documental realizada a partir dos pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) que estabeleceram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, ou seja, o currículo prescrito – regulamentações administrativas que têm por objetivo o condicionamento da prática docente. Alguns grupos veem disputando poder para a inserção dos seus ideais de educação nestes documentos há muito tempo.

As lutas por mudanças na educação estavam incluídas no movimento de democratização do Brasil desde o final da década de 1970. Na década seguinte, quando a ditadura militar se encerra no país, surge um movimento em prol de mudanças curriculares para a formação de professores. Sua origem está relacionada a organização de seminários, congressos, surgimento de revistas e associações em que a temática “formação de professores” se fazia presente. Em 1983 foi organizada a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), quando foi produzido um documento²⁸ que

analisa e propõe mudanças possíveis para todos os níveis do sistema de ensino, entendendo que devem ser pensados articuladamente. Esse documento nunca foi incorporado como orientador pelo MEC [Ministério de Educação e Cultura], mas, em contrapartida, foi o documento inicial para as ações da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador [...] (ALVES, 2017, p. 5).

A criação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), em 1990, veio a somar esforços ao movimento. Esse contexto levou o Ministério da Educação e Cultura (MEC) a propor a discussão nacional sobre a formação. Nessas circunstâncias, os movimentos sociais e o congresso também discutiam sobre a lei que reformularia e atualizaria as diretrizes e bases da educação. A proposta aprovada foi transformada – no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) – na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que era a segunda reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) (BRASIL, 1996). No entanto, de acordo com Alves (2017), esta

²⁸ Neste documento, entre outras proposições, foi tratada a ideia de base comum nacional. Sobre essa ideia, Alves (2017, p. 6) salienta que, “No documento de 1983, quando pensada a formação docente, foi criada a ideia de possibilitar a existência de uma base comum nacional, para a qual é explicitada uma metodologia de trabalho. [...] indicava-se que essas instituições deveriam propor currículos diversos, em acordo com seus docentes e discentes e com ampla relação com as questões regionais; também deveriam ser organizadas reuniões regionais e nacionais para discuti-las, o que foi efetivamente realizado pela CONARCFE e pela ANFOPE, como já comentamos. O acúmulo dessas experiências e o debate em torno delas permitiriam o aparecimento, aos poucos, de ideias comuns acerca de currículos da formação docente. Ou seja, a possibilidade de vir a ser “nacional” só ocorreria após o surgimento de ideias “comuns” a partir dos debates em torno dessas diversas experiências necessárias, em sua diversidade, e do estabelecimento de ideias, em comum, acerca do que é possível na formação”.

proposta não considerava os extensos debates dos movimentos sociais que, apesar disso, continuaram resistindo às imposições políticas, lutando por uma educação de qualidade e buscando que estes debates fossem inseridos nos documentos que sucederam a LDB.

De acordo com a mais recente LDB, a estrutura proposta para a Educação Básica, exigia uma mudança na postura dos docentes e, portanto, uma nova proposição para a formação de professores (BRASIL, 1996). Isso porque, até então os currículos dos cursos de licenciatura se aproximavam do modelo “3+1” que, embora revogado em 1962, ainda caracterizava a distribuição dos componentes curriculares de muitos cursos de Licenciatura. Esses cursos continuavam com as dicotomias entre teoria e prática e entre conhecimento específico e pedagógico, configurando-se como bacharelados disfarçados, favorecendo a desvalorização ou desqualificação da profissão do professor (SCHNETZLER, 2002). Essas dicotomias ainda são identificadas em cursos de licenciatura da área de Ciências da Natureza (MELO, 2018; SILVA, 2014).

Na década de 1990 a educação passou a ser entendida como atividade econômica em sobreposição ao entendimento como formação cultural e subordinada aos interesses do mercado (LOPES, 2004). Nessa perspectiva, foi criada uma relação de causa e efeito entre o trabalho docente e a qualidade da educação, assim qualquer mudança em favor da qualidade da educação passou a ser relacionada à mudança na formação de professores (DIAS; LOPES, 2003). Nesse contexto, a LDB exigiu a instituição de diretrizes que regulamentassem a formação inicial de professores, prevendo a associação entre teoria e prática, e a obrigatoriedade de 300 horas de Prática de Ensino (BRASIL, 1996).

Neste momento de mudança, foi publicada uma série de pareceres e resoluções²⁹ do CNE no âmbito do Conselho Pleno (CP), ou seja, documentos oficiais que constituem o currículo prescrito da formação inicial de professores. Consideramos que esses documentos “são representações das políticas educacionais e curriculares, frutos da luta entre grupos sociais para que seus projetos se tornem hegemônicos. Assim, nessas negociações políticas os consensos são estabelecidos” (DIAS, LOPES, 2009).

A partir da Resolução CNE/CP 02/2002 a dimensão prática foi ampliada para 800 horas, sendo 400 horas destinadas ao Estágio Curricular Supervisionado³⁰ e 400 horas para a Prática

²⁹ Nossas discussões se concentram nos pareceres, visto que, eles trazem de maneira mais explícita os discursos e negociações que fundamentam a construção das resoluções.

³⁰ Apesar do Estágio Curricular Supervisionado também fazer parte da dimensão prática, constitui-se como outro componente curricular e por fugir do foco desta investigação, não discutiremos suas características.

como Componente Curricular (PCC). Por isso, para responder nossas indagações, buscamos compreender as concepções de prática e PCC presentes nos documentos que têm regulamentado este componente desde sua implementação nos cursos de Licenciatura (Quadro 09).

Quadro 09 – Documentos que regulamentam a PCC em cursos de Licenciatura.

Documento	Ementa	Referência
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.	BRASIL, 2001a
Parecer CNE/CP 21/2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena.	BRASIL, 2001b
Parecer CNE/CP 28/2001	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.	BRASIL, 2001c
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.	BRASIL, 2002a
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.	BRASIL, 2002b
Parecer CNE/CP 15/2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções 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, e nº 2/2002, 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, 2005
Parecer CNE/CP 02/2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.	BRASIL, 2015a
Resolução CNE/CP 02/2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduado e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.	BRASIL, 2015b
Parecer CNE/CP 22/2019	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BRASIL, 2019a
Resolução CNE/CP 02/2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).	BRASIL, 2019b

Fonte: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>>.

O Parecer CNE/CP 09/2001, primeiro a ser homologado, teve autoria associada aos conselheiros: Silke Weber (presidente), Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira (relatora), Edla

de Araújo Lira Soares, Éfrem de Aguiar Maranhão, Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Melo e Marco Vicenzo Bizzo (BRASIL, 2001a). Os Pareceres CNE/CP 21/2001 e 28/2001 também são de autoria do mesmo presidente e relatora, com a participação de alguns dos colaboradores supracitados, sendo o primeiro e o último acrescidos da colaboração de Carlos Roberto Jamil Cury (BRASIL, 2001b; 2001c). Os discursos e negociações presentes nestes pareceres subsidiaram a elaboração das Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 (BRASIL, 2002a; 2002b).

Os documentos supracitados foram criticados pelos movimentos sociais e entidades da área de educação por terem sido elaborados de modo aligeirado e sem discussão aprofundada com as entidades de educação e sociedade civil. Além disso, receberam críticas por inserir na formação de professores a ideia de currículo por competência (que havia sido introduzida no currículo da Educação Básica anteriormente nos anos de 1990 e já havia sido superada). De acordo com Dias e Lopes (2003), nesta reforma educacional o conceito de competência sofreu uma recontextualização a partir de programas norte-americanos e brasileiros para a formação de professores dos anos de 1960 e 1970, de modo que, através desse conceito a educação passou a estabelecer vínculos com o mercado.

De modo geral, esta maneira de conceber o currículo permite a formação de profissionais mais flexíveis, que trabalham de modo mais controlável e sujeitos à avaliação permanente, o que abre espaço para uma política de controle da formação de professores, por meio do processo de avaliação por competências. Essas avaliações se configuram como “uma cultura de julgamento e de constantes comparações dos desempenhos, visando controlar uma suposta qualidade” (LOPES, 2004, p. 114).

De acordo com Dias e Lopes (2003, p. 1157)

é defendida como necessária uma nova concepção para a formação de professores brasileiros capaz de superar a formação insuficiente que vem sendo observada no desempenho do seu quadro docente. Dessa forma, é reforçada uma relação determinista entre o desempenho do professor e o de seus alunos.

Assim como na LDB, nos pareceres e resoluções homologados no início dos anos 2000, a qualidade da educação está fortemente relacionada à formação de professores. Aspectos que influenciam no processo educacional, como: a estrutura das escolas, as condições e jornada de trabalho do professor, número de alunos por turma, salário e autonomia profissional são praticamente desconsiderados (DINIZ-PEREIRA, 2013; SANTOS; BORGES; LOPES, 2019).

Deste modo, a partir desses documentos houve a oficialização de um currículo em que professores podem ser responsabilizados pelos problemas educacionais.

O currículo prescrito sofreu novas mudanças em 2015, quando foram apresentadas no Parecer CNE/CP 02/2015 e instituídas através da Resolução 02/2015 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, no governo da presidenta Dilma Rousseff (BRASIL, 2015a; BRASIL, 2015b). Deste modo, no que tange as políticas educacionais, houve certa estabilidade entre os governos FHC (1995-2002), Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) (SANTOS; FERREIRA, 2020). Apesar de não ter proposto novas diretrizes, no governo Lula outros documentos demonstram que houve uma ampliação do sentido de docência em relação aos sentidos atribuídos pelo projeto FHC. Isso porque, a docência deixou de ser entendida exclusivamente como centrada nos saberes da sala de aula, em que é preciso ter competências relacionadas a aquisição de conteúdos pelos alunos e passou a ser considerada também como atividade social e política, que apresenta relações com questões culturais (LOPES; CRAVEIRO, 2015). As mudanças apresentadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores também foram consideradas avanços do governo Dilma (BRASIL, 2015b).

A comissão que elaborou a proposta de currículo prescrito de 2015 foi composta pelos seguintes membros: José Fernandes de Lima (presidente), Luiz Fernandes Dourado (relator), Antônio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Ângela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco. Dentre esses autores há especialistas que faziam parte do movimento em prol de mudanças curriculares para a formação de professores desde 1983, com isso a proposta refletiu em grande parte as medidas definidas naquela ocasião “discutidas, melhoradas e atualizadas, dentro no movimento desde então” (ALVES, 2017, p. 15).

Durante o período disponibilizado para que os cursos de licenciatura se adequassem às diretrizes de 2015 o cenário político do Brasil se modifica a partir do pedido de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff devido a um suposto crime de “pedaladas fiscais” (COSTA, 2019). Assim, Michel Temer assume interinamente o cargo e a partir da aprovação desse pedido, se efetiva como presidente em 31 de agosto de 2016 com exercício até 31 de dezembro de 2018. Os dois anos e sete meses desse governo foram suficientes para que a educação

brasileira sofresse várias alterações³¹, instalando-se o que Oliveira e Sússekind (2019) denominam por tsunami conservador.

A alteração que mais impactou a formação de professores constitui a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) através da Resolução do CNE/CP nº 02/2017³². Isso porque na BNCC foi posta a necessidade de uma nova política de formação de professores, que apresente consonância com a mesma. No entanto, a perspectiva adotada neste momento se diferencia do ponto de vista debatido desde a LDB (ROCHA, PEREIRA, 2019).

A partir do Novo Ensino Médio, o modelo único de formação em nível médio foi extinto, passando a ser adotado um modelo diverso em que os currículos são divididos em uma formação geral – delineado por competências e habilidades – acrescido de um itinerário formativo³³. Tais competências e habilidades foram definidas através da BNCC, que além de alterações curriculares implica ainda em mudanças no modo de compreender a função social da escola, eliminando do currículo prescrito os traços que a aproximavam do seu entendimento como esfera pública.

Muitos foram os aspectos criticados pelos movimentos sociais à BNCC, tais como

A ameaça ao princípio da autonomia; o monitoramento e a regulação mediante as avaliações de larga escala; comprometimento da formação docente sujeitadas às demandas da BNCC; compras e vendas de materiais didáticos para formação continuada com base nos interesses de fundações privadas e empresariais; a concepção de competências, considerada pela instituição como um retrocesso e o desmembramento do ensino médio (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 209).

A partir da regulação através da avaliação, a tendência a responsabilizar a formação de professores pelos maus desempenhos da Educação Básica é reforçada (SOUSA et al., 2020, p. 11).

³¹ As principais alterações realizadas nesse período dizem respeito à mudança na LDB, implementando o Novo Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), a instituição da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2017) e o programa de Residência Pedagógica (Portaria nº 38/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES) (GUEDES, 2020).

³² Inicialmente, ainda no governo da presidenta Dilma, as discussões de diversas entidades e especialistas propuseram a primeira versão, que passou por consulta pública e após embates e disputas culminou numa segunda versão. Durante o governo Temer os especialistas que participaram das primeiras versões se retiraram ou foram excluídos e nesse contexto a terceira versão da BNCC foi modificada, aprovada e homologada rapidamente. Para maior aprofundamento acerca do debate sobre a BNCC ver Sousa et al. (2020) e o dossiê “A BNCC e a formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias” da revista Retratos da Escola, v. 13, n. 25, 2019.

³³ Os itinerários formativos ficaram divididos em cinco áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

A BNCC tece críticas às perspectivas tecnicistas de ensino e, no entanto, define carga horária, indica como deve ser a organização curricular, estabelece competências e objetivos verificáveis por meio de avaliações classificatórias (FRANGUELLA, 2020; SANTOS; FERREIRA, 2020). Sua implementação sofre influência de grupos empresariais e se alinha a políticas educacionais neoliberalistas, que visam o lucro a partir do mercado de materiais didáticos e treinamento dos docentes (GARCIA, 2020; RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

A BNCC toma a ideia de competência, que vinha se instalando na educação brasileira desde a LDB, como princípio fundamental do currículo (DIAS; LOPES, 2003). Em suma,

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer (SILVA, 2019, p. 133).

Na BNCC a ênfase no currículo por competência acontece pela definição de dez competências gerais para a educação básica de natureza generalista com “estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 143). O nível de detalhamento das competências na BNCC mais se parece com manual para a prática docente, onde o papel do professor é meramente de executor de tarefas.

Nesse contexto, há o entendimento de que os professores precisam ser capacitados para pôr em prática as competências estabelecidas na BNCC, atingindo diretamente o currículo da formação de professores. Isso é identificado através do Art. 5, inciso primeiro da Resolução CNE/CP 02/2017, na qual é afirmado que

A BNCC deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e conseqüentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, **especialmente em relação à formação de professores**, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade (BRASIL, 2017, Art. 5º, §1, grifo nosso).

Bem como por meio do Parecer CNE/CP 22/2019, quando afirma, como identificado na Unidade de Significado (US) 6:3, que

US6:3 – [...] as aprendizagens a serem garantidas aos estudantes, em conformidade com a BNCC, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para que possam estar efetivamente preparados para responder a essas demandas” (BRASIL, 2019a, p. 12).

Assim, nos últimos dias do governo do presidente Temer uma proposta de Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-Formação) foi entregue ao CNE. Apesar do prazo para adaptação dos cursos às DCN para a formação inicial e continuada sequer ter sido encerrado, após um ano em tramitação – já no governo do presidente Jair Bolsonaro (2019 até o momento) – a proposta da BNC-Formação foi aprovada, implicando em novas mudanças nos currículos dos cursos. Esta reforma se efetivou a partir da Resolução CNE/CP 02/2019, que se encontra em fase de implementação³⁴, revogando a Resolução CNE/CP 02/2015 (BRASIL, 2015b; 2019b).

O Parecer CNE/CP 22/2019, que discute sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), tem autoria de Maria Helena Guimarães de Castro (Presidente), Mozart Neves Ramos (Relator), Alessio Costa Lima, Antônio de Araújo Freitas Júnior, Antônio Carbonari Netto, Aurina Oliveira Santana, Francisco César de Sá Barreto, Ivan Cláudio Pereira Siqueira, Luiz Roberto Liza Curi, Nilma Santos Fontanive e Suely Melo de Castro Menezes (BRASIL, 2019a).

Apesar do texto da BNC-Formação afirmar ter como objetivo a “revisão e atualização” das DCN para a Formação Inicial e Continuada de Professores de 2015, assim como Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) entendemos que na realidade houve uma total transformação deste documento. Nesse contexto, observa-se uma falta de continuidade nas políticas curriculares nacionais, que se caracterizam mais como “programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos. Falta tempo para sua implantação e consolidação no espaço de um governo, acarretando descontinuidade administrativa e pedagógica” (MOEHLECKE, 2012).

Ao buscar compreender como a PCC é posta no currículo prescrito da formação de professores, por meio das categorias: **Concepções de PCC no currículo prescrito; Relações entre PCC e teoria no currículo prescrito; Distribuição da PCC no currículo prescrito; Atividades da PCC no currículo prescrito; e Contribuições da PCC no currículo prescrito.** Estas categorias foram discutidas a seguir.

³⁴ O prazo de dois anos (até dezembro de 2021) para os cursos que ainda não haviam se adaptado às diretrizes para a formação inicial e continuada de professores de 2015 e três anos (até dezembro de 2022) para aqueles que já haviam implementado estas diretrizes.

6.1 CONCEPÇÕES DE PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO

Nos documentos analisados, a prática é colocada como um componente curricular dos cursos de licenciatura. Tal denominação indica tanto um processo quanto um produto. Como processo, a prática se relaciona ao agir, atuar, conhecer, exercitar, fazer, vivenciar, trabalhar na docência, no ensino, na escola e na situação de professor. Como produto, a prática constitui-se em uma dimensão do conhecimento (saber fazer, conhecimento de “ser professor”) ou experiências adquiridas no ensino, na docência, na escola, na situação de professor (BRASIL, 2001a). Como o exemplo apresentado na US1:3, que demonstra a relação da prática como o atuar.

US1:3 A superação da fragmentação, portanto, requer que a formação do professor para atuar no Ensino Médio contemple a necessária compreensão do sentido do aprendizado em cada área, além do domínio dos conhecimentos e competências específicos de cada saber disciplinar (BRASIL, 2001a, p. 28).

A prática também se caracteriza por ser própria da atividade do professor, construída na e pela experiência, por estar relacionada à teoria, apresentar dimensão investigativa, ser planejada, sistemática, criativa e avaliada.

Esse entendimento de prática tornou-se mais abrangente por considerá-la como dimensão do conhecimento que se relaciona com a teoria.

Como atividade do professor em formação, requer um espaço institucional que seja articulado com os outros componentes do curso e com a escola, como no caso da componente Prática de Ensino até então prescrita, não se restringindo ao Estágio, como exemplificado pela US1:20.

US1:20 A ideia a ser superada, enfim, é a de que o Estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria (BRASIL, 2001a, p. 23).

Esse novo entendimento requereu uma ampliação de carga horária para um terço da carga horária destinada à formação de professores. Visto que, o mínimo de 300 horas de Prática de Ensino estabelecidas pela LDB foi considerado insuficiente para alcançar a articulação entre teoria e prática na formação profissional dos professores. Além disso, compreendeu que a realização da prática deve acontecer em dois momentos distintos, inicialmente chamados por Prática de Ensino e Estágio (BRASIL, 2001b).

Considerando a existência de princípios conflitantes, mas sem explicitá-los, afirmou-se que a Prática como Componente Curricular (PCC) se distingue da Prática de Ensino e do Estágio por ser:

US3:1 mais abrangente: [pois] contempla os dispositivos legais e vai além deles (BRASIL, 2001c, p. 9).

Porém, essa afirmação não foi acompanhada de maiores explicações, abrindo espaço para múltiplas interpretações.

Outro aspecto que pode ter contribuído para a dificuldade de compreensão da PCC é que, mesmo depois de distingui-la da Prática de Ensino, sua carga horária foi entendida como uma ampliação das 300 horas previstas para a Prática de Ensino e a carga horária posta para o Estágio foi colocada como um novo componente (BRASIL, 2001c).

As definições e características que outrora haviam sido relacionadas à Prática de Ensino passaram a ser relacionadas para a PCC (BRASIL, 2001b; 2001c). Assim, a PCC deve ser supervisionada pela instituição formadora e é compreendida como

US3:2 “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” através de um trabalho consciente, caracterizando-se como uma atividade flexível (BRASIL, 2001c, p. 9).

Deve ser articulada ao Estágio, no entanto, deve transcender a sala de aula, abrangendo o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, permitindo articulações com aos órgãos normativos e executivos dos sistemas, bem como as agências educacionais não escolares (BRASIL, 2001c).

A fim de melhorar o entendimento sobre a PCC, o CNE³⁵ a definiu como

US4:1 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 (BRASIL, 2005, p. 3).

Em relação à prática, notamos que os documentos oficiais incorporam diferentes perspectivas, ou seja, são hibridizados pelas racionalidades prática e técnica (LOPES, 2005; DIAS; LOPES, 2009). Isso porque, incorporaram tanto a ideia de professor pesquisador que considera a reflexão como base da ação docente quanto o currículo por competência.

A recontextualização da ideia de professor pesquisador aconteceu a partir das ideias de pesquisadores, a exemplo de, Stenhouse, Schön, Zeichner da década de 1960, que se inspiravam no modelo da racionalidade prática (ANDRADE et al., 2004). Sob influência desses teóricos,

³⁵ Em 2005, já no governo do presidente Lula (2003-2010), o CNE emitiu o Parecer 15/2005 em resposta a solicitação de esclarecimentos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia em relação a dificuldade de compreensão da alocação da PCC no currículo do curso e de sua distinção da prática de ensino. O referido parecer tem autoria assumida pelo relator Paulo Monteiro Vieira Braga, que não havia participado da elaboração dos pareceres anteriores.

pesquisadores brasileiros passaram a defender uma mudança de visão da prática. Diniz-Pereira (1999), por exemplo, afirmava que

Desde o ingresso dos alunos no curso, é preciso integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática que coloquem problemas aos futuros professores e lhes possibilitem experimentar soluções. Isso significa ter a prática, ao longo do curso, como referente direto para contrastar seus estudos e formar seus próprios conhecimentos e convicções a respeito. Ou seja, os alunos precisam conhecer o mais cedo possível os sujeitos e as situações com que irão trabalhar. Significa tomar a prática profissional como instância permanente e sistemática na aprendizagem do futuro professor e como referência para a organização curricular. Significa, também, a articulação entre formação inicial e formação continuada. Por um lado, a formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática; cai por terra aquela ideia de que o estágio é aplicação da teoria (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 267-268).

A recontextualização da ideia de competência, como já afirmado, aconteceu a partir de programas norte-americanos e brasileiros para a formação de professores. Guiomar Namó de Mello, uma das conselheiras responsáveis pela autoria dos pareceres, por exemplo, já defendia o credenciamento de cursos, a padronização do currículo, a relação direta entre a qualidade da educação e a formação de professores (MELLO, 2000). Além disso, defendia a formação de um sistema de certificação de competências que regularia a autorização do exercício profissional, a promoção e permanência na carreira. Nessas circunstâncias, a dimensão prática deve ser usada a favor da formação de competências, a partir do seu entendimento como aplicação da teoria.

A perspectiva apresentada por Guiomar Namó de Melo foi discutida internamente e trouxe reflexos para o documento “Referenciais para a formação de professores”, em 1999. Este documento coloca a atuação profissional a favor de um “fazer melhor”, o que distorce a concepção de prática profissional. Isso porque, ao desconsiderar a situação social, dificulta a resolução dos problemas que surgem na atuação profissional docente (DIAS; LOPES, 2003). No entanto, assim como Dias e Lopes (2003, p. 1157), entendemos que

A proposta de currículo para formação de professores, sustentada pelo desenvolvimento de competências, anuncia um modelo de profissionalização que possibilita um controle diferenciado da aprendizagem e do trabalho dos professores. Tal perspectiva apresenta uma nova concepção de ensino que tende a secundarizar o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica. Nessa concepção, o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma formação intelectual e política dos professores.

No estabelecimento do sistema de competências, nota-se o movimento do contexto de produção de textos em considerar o entendimento de educação como “atividade econômica a

ser submetida aos interesses de mercado” em sobreposição ao seu entendimento como formação cultural (LOPES, 2004, p. 115). Dessa forma, os documentos são híbridos formados pela recontextualização dos consensos estabelecidos pelo contexto de influência e das orientações do governo vigente. Nessas circunstâncias que a PCC surge como uma inovação curricular (FERREIRA; MARTINS, 2019).

Apesar do sistema de competência ter sido posto no currículo prescrito, é importante considerar que esse é apenas um nível do sistema curricular. Porém,

as universidades brasileiras, de um modo geral, não souberam aproveitar o contexto bastante favorável, do ponto de vista da legislação educacional da época, para a adoção de medidas que significassem uma mudança verdadeiramente paradigmática nos cursos de formação de professores no país (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 292-293).

Isso porque, houve um aumento da carga horária, mas não houve uma compreensão de prática que permitisse a realização do trabalho docente de modo intencional e consciente. Assim, o modelo da racionalidade prática ainda divide espaço com a racionalidade técnica (ANDRADE et al., 2004).

Nas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015a) a prática docente passou a ser compreendida como práxis, como visto na US a seguir.

US5:7 a inserção dos estudantes de Licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente (BRASIL, 2015a, p. 23).

Assim, a unidade teórico-prática, o trabalho coletivo e interdisciplinar e a gestão democrática passaram a ser considerados como princípios da formação de professores. No entanto, essa nova compreensão não trouxe alterações explícitas para a PCC.

A historicidade e o diálogo com motivações pedagógicas, sociais e políticas são atributos nas diretrizes de 2015, avançando na compreensão de educação, que passa a ser concebida **US5:8** “como processo emancipatório permanente” (BRASIL, 2015, p. 24). Outro avanço diz respeito a associação entre a formação inicial e a formação continuada dos professores (FERREIRA; MARTINS, 2019).

A melhoria do ensino foi afirmada, assim como a diversidade, os direitos humanos e a inclusão, aspectos que se constituem como uma inovação curricular própria de regimes democráticos participativos (FERREIRA; MARTINS, 2019). No entanto, antes mesmo que

essa perspectiva fosse implementada aos cursos de formação de professores a perspectiva da formação por competências volta a ser incorporada à legislação.

Na legislação vigente, a BNC-Formação, dados provenientes de avaliações de larga escala realizadas na Educação Básica e referências internacionais foram utilizados para justificar a necessidade do estabelecimento de competências para compor a BNC-Formação, vinculando-a a todo momento à BNCC. Ademais, as dez competências estabelecidas neste documento são de natureza semelhante as das dez competências da BNCC (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020). O estabelecimento discricionário de competências padroniza currículos e retira do professor a “sua qualificação para planejar, analisar, atuar e avaliar e do controle sobre seu processo de trabalho, o que o torna refém do controle externo, diminuindo progressivamente sua capacidade de autonomia e resistência” (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018, p. 80). Isso implica no entendimento do trabalho docente como de planejamento e aplicação de conteúdos, mais fácil de ser avaliado e controlado, constituindo o retorno ao modelo tecnicista de formação e a proletarização do professor.

A BNC-Formação deixa de utilizar termos relacionados aos pressupostos críticos, tais como práxis docente, unidade entre teoria e prática, emancipação, transformação social e reflexão crítica. Omite aspectos referentes à formação continuada e valorização dos profissionais do magistério, diversidade, inclusão e direitos humanos. Assim, entendemos a BNC-Formação como um retrocesso em termos de políticas educacionais.

A perspectiva adotada pela BNC-Formação, em detrimento da perspectiva da práxis, atende

às classes dominantes que têm interesse de que os profissionais não tenham condições intelectuais para articular pensamentos que os permitam lutar contra condições exploradoras do seu trabalho. É por essas razões que enfatizamos [...] a importância de se manter o conceito de Práxis como orientador dos documentos educacionais brasileiros (CINTRA; COSTA, 2020, p. 17).

A adesão ao currículo por competências é fruto de políticas que atendem a interesses neoconservadores e neoliberais como forma de controle e regulação do trabalho docente (BONFANTE; BETT; BITTENCOURT, 2018; DAL’IGNA; SCHERER; SILVA, 2020). Essas parcerias entre o público e privado existem desde a década de 1990, mas tem se intensificado após o golpe de 2016 (CARVALHO, 2017).

A BNC-Formação apresenta a necessidade da competência profissional, devido ao seu vínculo direto com o cumprimento da BNCC, composta por três dimensões do conhecimento:

o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional. Nesse contexto, são estabelecidas dez competências gerais próprias da docência e quatro competências específicas para cada dimensão do conhecimento (totalizando 12 competências específicas), que se desdobram em 62 habilidades.

Alguns trechos da prática profissional, enquanto dimensão do conhecimento, apresentam uma compreensão próxima às diretrizes de 2002, como observado a seguir:

US6:7 a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência (BRASIL, 2019a, p. 16).

Em outros trechos a associação da prática ao desenvolvimento das competências, se faz de modo explícito, como observado na US6:5.

US6:5 É por meio da apropriação do conhecimento pedagógico do conteúdo, que o licenciando, durante a sua formação e carreira profissional, promoverá, de modo coerente, a situação de aulas com duplo foco: um, o conhecimento; e outro, o desenvolvimento de competências, articulando os processos cognitivos e socioemocionais, como indicado na BNCC.[...] É, portanto, por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive, no curso de sua formação, os mesmos processos de aprendizagem que se quer que ele desenvolva com seus estudantes da Educação Básica (BRASIL, 2019a, p. 16).

Nesse sentido, discordamos de Silva e Araújo (2019, p. 61) que entendem que “as competências presentes na BNC-Formação fomentam a premissa de uma visão do professor como intelectual e produtor de conhecimento de suas áreas de atuação, e não apenas um agente receptivo e passivo das propostas curriculares dos contextos escolares em que atuam”, pois nesse documento o trabalho docente é considerado apenas como didático-metodológico, ou seja, dissociado das dimensões social e política, ignorando a possibilidade do papel intelectual do professor.

6.2 RELAÇÕES ENTRE PCC E TEORIA NO CURRÍCULO PRESCRITO

O modo como teoria e prática devem se relacionar nos cursos de formação de professores constitui um aspecto que deveria ser amplamente discutido no currículo prescrito. No entanto, entendemos que esta relação foi posta de modo superficial nos documentos analisados.

Inicialmente, foi considerado que a prática deverá estar sempre relacionada à teoria, de acordo com:

(a) **US1:39** O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize (BRASIL, 2001a, p. 56).

(b) **US1:28** Não basta a um profissional ter conhecimentos [teóricos] sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (BRASIL, 2001a, p.29).

Em suma: a aprendizagem da teoria e da prática deve ocorrer de modo simultâneo, com ambas articuladas em torno de uma situação pedagógica.

A teoria orienta o planejamento e a execução da prática, ao passo que a prática pode mostrar os sucessos e limitações da teoria. As situações práticas são complexas e singulares, de modo que, a teoria é necessária para refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuir-lhe significado mais geral, possibilitando o saber fazer e a compreensão do que se faz. É uma reflexão sobre a atividade profissional (embora em situação simulada) que, de acordo com o Parecer CNE/CP 09/2001, se relaciona ao desenvolvimento de competências, por meio da

US1:30 ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (BRASIL, 2001a, p. 29).

Desse modo, pretende-se superar tanto a “visão aplicacionista das teorias”, que “supervaloriza conhecimentos teóricos [...] desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação” quanto a “visão ativista de prática”, que

US1:17 supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas (BRASIL, 2001a, p.22).

A compreensão da prática como um componente do currículo

US1:18 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, 2001a, p. 23).

A teoria é necessária para refletir sobre a experiência, interpretá-la e atribuir-lhe significado, visto que,

US2:1 a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria (BRASIL, 2001b, p. 9).

Apesar de não se aprofundar nestes aspectos, o Parecer CNE/CP 02/2015 além de expressar a necessidade da relação e articulação entre teoria e prática, apresenta um novo modo de compreendê-la: como unidade.

US5:4 os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação (BRASIL, 2015a, p. 22).

A compreensão da prática a partir da unidade teoria-prática pode ser compreendida como sinônimo da indissociabilidade entre ambas, ou seja, a partir da práxis. O termo “práxis” também surge pela primeira vez no parecer supracitado, no entanto é excluído no parecer subsequente.

Na BNC-Formação pouco se fala em articulação ou integração entre prática e teoria e sobre superação da dicotomia entre essas dimensões do conhecimento. Ao apontar princípios para a organização curricular dos cursos de formação inicial observamos um exemplo dentre as poucas menções a estes aspectos.

US6:3 integração entre a teoria e a prática, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos e didáticos, quanto em relação aos conhecimentos específicos da área de conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor (BRASIL, 2019, p. 14).

Nos “Princípios da organização curricular dos cursos de formação inicial” alguns deles estão relacionados a prática, existindo aqueles que já vinham sendo utilizados como integração entre teoria e prática e a existência da prática desde o início do curso, para além do Estágio Supervisionado. Nesse contexto, acrescenta-se a construção dos itinerários formativos, a serviço da BNCC, como princípio da organização curricular da formação de professores.

6.3 DISTRIBUIÇÃO DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO

As primeiras discussões sobre a necessidade de ampliar o espaço da dimensão prática no currículo dos cursos de licenciatura a partir da criação de um novo componente curricular surgem no Parecer CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001), embora sem receber quaisquer denominações. Neste documento foram apresentadas justificativas para a necessidade deste componente, bem como algumas das suas características que já indicavam em seu modo de distribuição. Como observado a seguir.

US1:40 a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo (BRASIL, 2001a, p. 57).

Dessa forma, já era perceptível que haveria um novo componente curricular relacionado à dimensão prática, que deveria ser articulado com os demais componentes do curso, para que a integração e transposição dos conhecimentos ocorresse de modo coletivo a partir da contribuição dos demais componentes do curso.

Considerando que “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática”, deve-se promover a articulação interdisciplinar dessas diferentes práticas por meio de uma “coordenação da dimensão prática”, entendida como “espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores”. Desse modo, a prática não se restringe ao Estágio “como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso” (BRASIL, 2001a, p. 57). O Estágio também é parte da dimensão prática, mas, é outro componente curricular.

No que diz respeito especificamente à PCC, como observado na **US3:5**, esta deve ser cumprida em 400 horas vivenciadas do início ao final do curso e supervisionada pela instituição formadora (BRASIL, 2001c).

US3:5 É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade (BRASIL, 2001c, p 9).

No entanto, enfatiza-se a flexibilidade para que cada curso contemple a PCC em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de modo próprio e inovador (BRASIL, 2002b). A falta de definição das diretrizes gerou a necessidade de esclarecimentos relacionados à PCC. Quanto a distribuição o Parecer CNE/CP 15/2005 explica:

US4:3 As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição (BRASIL, 2005, p. 3).

Assim, coloca-se a possibilidade de criação de disciplinas para atender exclusivamente a PCC, ou esta pode ser desenvolvida como parte de disciplinas novas ou adaptando aquelas já existentes. No último caso, a carga horária prática das disciplinas de educação já existentes nos cursos pode ser considerada como PCC. No entanto, não é permitido para a carga horária prática das disciplinas da área específica de formação, por exemplo: disciplinas de Química, sejam

consideradas como PCC (BRASIL, 2005). Além disso, a PCC pode ser inserida ainda em outras atividades formativas.

A carga horária dos cursos foi ampliada de 2.800 horas para 3.200 horas, mas, essa ampliação não teve impacto na PCC, sua distribuição nos cursos e seu modo de realização não foram alteradas ou tiveram novos aspectos incluídos (BRASIL, 2015a). A compreensão de prática e de PCC também foram mantidas, visto que o Parecer CNE/CP 02/2015 traz extensas citações dos Pareceres CNE/CP 28/2002 e 15/2005. Neste momento, acrescenta-se o entendimento da prática docente como práxis, logo, teoria e prática passaram a ser compreendidas como unidade.

Na BNC-Formação a carga horária de 3.200 horas foi mantida e organizada em grupos: A) o grupo I, denominado de parte comum, que “compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos”, composto por 800 horas; B) o grupo II, denominado de aprofundamento, que compreende os “conteúdos específicos das áreas”, composto por 1.600 horas; e C) o grupo III, denominado de parte prática, que compreende “a prática pedagógica”, composto por 800 horas (BRASIL, 2019a, p. 23).

O grupo III (parte prática) é composto pelo “estágio” e por “práticas nos componentes curriculares” mantendo às 400 horas para cada um desses componentes. No que tange a distribuição da carga horária das “práticas nos componentes curriculares”, o documento explicita:

US6:11 400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (BRASIL, 2019a, p.16).

As Práticas nos Componentes Curriculares devem ser distribuídas ao longo do curso, portanto, entendemos que este componente diz respeito ao que anteriormente foi denominado por Prática como Componente Curricular.

6.4 ATIVIDADES DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO

A prática sempre ocorre em situação pedagógica, seja em planejamento ou em atuação do estudante na escola, essas ações podem ser consideradas como o conteúdo da prática que se materializa como atividades da PCC. A PCC deve ser desenvolvida através da observação, ação e reflexão. No entanto, a observação e a ação não precisam ser diretas, mas podem incluir o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), outras metodologias, produções e situações simuladas (BRASIL, 2001a).

Como citado anteriormente, a PCC é um componente formado por um conjunto de atividades formativas. Assim, inferimos que quaisquer atividades realizadas na prática docente podem e devem compor a PCC. Existem aquelas atividades que são consideradas inerentes a prática docente, como os exemplos citados na US1:1.

- US1:1** - Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos;
- Comprometer-se com o sucesso da aprendizagem dos alunos;
 - Assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos;
 - Incentivar atividades de enriquecimento cultural;
 - Desenvolver práticas investigativas;
 - Elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares;
 - Utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
 - Desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (BRASIL, 2001a, p. 4).

Outras atividades, não menos importantes também são consideradas, como

- US1:10** [...] construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática [...]” (BRASIL, 2001a, p. 14).

Além disso, desenvolver metodologias e construir situações didáticas, fazendo uso das TICs, da transposição didática, considerando as diferentes modalidades de ensino.

Considerando Lopes (1997) entendemos que, quando se trata da apropriação do conhecimento científico na escola, o termo “mediação didática” é mais apropriado que o termo “transposição didática”³⁶. A mediação didática (que faz parte do conhecimento pedagógico) é uma teoria necessária à prática docente, especificamente na seleção dos conteúdos, eleição de estratégias de ensino que considerem a diversidade e as faixas etárias dos estudantes, implicando na necessidade de (re)construção do conhecimento científico. Deste modo, a mediação didática também se articula com os conteúdos de ensino (BRASIL, 2001a).

Atividades que transcendem a didática também devem ser consideradas, como a participação em projetos educativos que envolvam os alunos, com a comunidade profissional e a sociedade. Além disso, podemos citar a avaliação crítica da própria atuação e do contexto em que atua (BRASIL, 2001a).

³⁶ O termo “transposição didática” é associado a ideia de movimento, ou seja, de transportar de um lugar para outro, sem alterações. Assim, o papel do professor é tornar os conhecimentos transmissíveis e assimiláveis pelos alunos, a partir da mera reorganização e reestruturação dos conteúdos. Já a mediação didática, em seu sentido dialético, apresenta a noção de um “processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo sentido de dialogia” (LOPES, 1997, p. 564).

Quando a práxis foi incluída na compreensão de PCC (BRASIL, 2015a), outras atividades foram pontuadas como inerentes à práxis docente, quais sejam:

US5:17 I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional (BRASIL, 2015a, p. 36).

Assim, estas atividades podem e devem compor a PCC, contudo, agora há o entendimento de que as atividades realizadas devem contribuir para a emancipação de indivíduos e a transformação de realidades sociais a partir de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Assim, as atividades da práxis docente passam a ter

US5:5 compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015b, p. 23).

Mais tarde, a proposição da BNC-Formação passa a elencar aspectos que devem ser considerados na realização das práticas pedagógicas, a compreensão de prática como aplicação da teoria é explicitada:

US6:12 a prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, para o Estágio Supervisionado, no qual **a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso**, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (BRASIL, 2019a, p. 27, grifo nosso).

Além disso,

US6:27 as práticas mencionadas consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019a, p. 27).

Isso significa que essas práticas são estritamente vinculadas a atividades didático-metodológicas. Assim, o trabalho docente perde sua autonomia, se distancia da teoria e não

envolve questões políticas e filosóficas que norteiam esta atividade, ou seja, se afasta da sua característica de intelectual transformador. Nesse sentido, o professor é formado para o trabalho a favor da reprodução e não da emancipação.

6.5 CONTRIBUIÇÕES DA PCC NO CURRÍCULO PRESCRITO

Apesar de termos considerado a categoria *a priori* Contribuições da PCC na análise do currículo prescrito, não identificamos nos documentos discussões explícitas sobre tais contribuições.

De modo geral, pudemos perceber que o currículo prescrito da formação de professores tem sido fruto de disputas de poder. No que diz respeito ao conceito de PCC, este surgiu no currículo com algumas fragilidades, que embora tenham começado a ser minimizadas, foram negligenciadas por parte da legislação mais recente.

O trabalho docente é um trabalho intelectual e, portanto, não deve se resumir ao cumprimento da legislação. O professor precisa ir além, compreendendo as fundamentações políticas e filosóficas do seu trabalho, agindo de forma crítica, reflexiva e criativa. A prática docente precisa ser livre para produzir outras tensões e sentidos além daqueles estabelecidos nos documentos oficiais. Nesse sentido, entendemos que,

Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS; DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

No entanto, considerando a existência de um sistema curricular, entendemos que as prescrições não representam a totalidade (SACRISTÁN, 2017). Além disso, prescrições que não se fundamentam nas vivências da prática docente têm grandes chances de não se efetivarem, isso porque, não são fruto da participação e reflexão dos docentes e, portanto, são facilmente esquecidas. Para que uma prescrição atinja a prática, é preciso que ela seja fruto das experiências e anseios dos docentes, pois, “somente a partir da ativa participação docente e dos demais profissionais da educação e a partir de uma concepção curricular que corresponda às experiências e expectativas desenvolvidas pelos docentes em contextos locais é que uma política curricular se legitima” (ROCHA; PEREIRA, 2019, p. 208).

Neste capítulo, buscamos contribuir para a compreensão da PCC no currículo prescrito formação inicial de professores. No capítulo seguinte apresentamos a análise da PCC no currículo praticado, no contexto do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz.

7 A PCC NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UESC

Neste capítulo, apresentamos a análise do Projeto Acadêmico Curricular (PAC) do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), além da pesquisa de campo realizada por meio do grupo focal com discentes do referido curso. Assim, buscamos compreender a leitura que este curso fez das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP), materializada em seu PAC, como esse currículo é modelado, apresentado aos professores e posto em ação pelos docentes do curso, na perspectiva dos licenciandos.

O PAC é uma fonte que apresenta informações diversas sobre o curso, tais como a sua história, infraestrutura, sua contribuição social, o currículo, dentre outros aspectos. Assim, a partir da sua matriz curricular, das especificidades das ementas de cada disciplina, bem como da compreensão da prática e de PCC podemos compreender como este documento apresenta a PCC aos professores nesse contexto.

Após a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, houve uma reforma na educação brasileira e as mudanças estabelecidas para a Educação Básica implicaram em mudanças nos cursos de licenciatura (BRASIL, 1996). Assim, estes cursos precisaram se adequar às DCNFP com prazo de implementação para o ano letivo de 2006 (BRASIL, 2002a, BRASIL, 2002b; BRASIL, 2004). Nesse ínterim, a UESC aprovou as Diretrizes para elaboração de Projeto Acadêmico-Curricular dos cursos de licenciatura da UESC através da Resolução CONSEPE 42/2004 (UESC, 2004). Consequentemente, o PAC carrega a influência das discussões que estão por trás da referida reforma.

Posteriormente, aconteceu a construção dos PAC de cada curso de licenciatura por seus respectivos Colegiados de Cursos³⁷. Em 2005, através da Resolução 41/2005 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) houve a aprovação do primeiro PAC do curso de Licenciatura em Química (UESC, 2005b). Esse projeto teve autoria dos professores Raildo Mota de Jesus, Reinaldo da Silva Gramacho (aposentado), Marcelo Pimentel da Silveira (exonerado), Edson José Wartha (exonerado) com a colaboração de outros professores do curso. Os professores Raildo Mota e Reinaldo Gramacho eram respectivamente o coordenador e vice

³⁷ Na estrutura organizacional da UESC, os Colegiados de Cursos de graduação e Pós-Graduação são órgãos vinculados aos Departamentos e ambos são órgãos da Administração Setorial. Os diretores dos departamentos fazem parte do Conselho Universitário.

coordenador do curso naquele momento, já os professores Marcelo Pimentel e Edson Wartha eram professores recém contratados para atuar com disciplinas do Ensino de Química.

No que diz respeito ao formato curricular adotado no curso, em entrevista recente à professora Elisa Massena, o professor Edson Wartha afirmou que juntamente com o professor Marcelo Pimentel tiveram contribuições significativas para a definição do formato inovador de implementação da PCC, colocando-a dentro das disciplinas (WARTHA, 2020). O objetivo desses professores era distanciar o currículo do curso do modelo “3+1” e trazer uma identidade própria da licenciatura. De acordo com Wartha (2020), a ideia de inserir a carga horária de PCC nas disciplinas de conteúdo específico procede do próprio Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que, ao participar da reformulação do curso de Licenciatura em Química na Universidade Estadual de Maringá, onde foi professor anteriormente teve oportunidade de esclarecer dúvidas sobre a PCC com a Guiomar Namó de Melo – relatora das diretrizes de 2002, que deixou claro que a ideia das diretrizes era que a componente prática fosse trabalhada no interior das disciplinas de conteúdo específico, embora a maioria dos cursos estivessem construindo disciplinas exclusivamente para a PCC. Assim, o professor Edson levou a proposta da relatora para a UESC.

No curso de Licenciatura em Química da UESC a proposta não foi aceita imediatamente pelos professores das demais subáreas. Mas o professor também teve oportunidade de discutir a proposta na Pró-Reitoria de Graduação sobre todos os cursos de licenciatura, quando pediram esclarecimento para a relatora, que confirmou esse entendimento. Assim, o professor Edson influenciou a compreensão de PCC de todos os cursos de licenciatura da universidade, que nesse contexto foi denominado por Prática de Ensino através da Resolução CONSEPE 42/2004 (UESC, 2004).

Além disso, Wartha (2020) afirmou que a implementação da proposta no curso de Licenciatura em Química foi facilitada pelo fato de não existir curso de bacharelado. Assim, naquele momento a atenção dos professores era voltada exclusivamente para a licenciatura e os professores de todas as áreas se envolveram com o projeto e passaram a se envolver nas questões relacionadas ao Ensino de Química.

O PAC analisado está estruturado nos seguintes tópicos: introdução; histórico (da UESC e posteriormente do curso); infraestrutura; contribuição social do curso; e Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Licenciatura em Química. O último tópico trata da proposta do curso de fato, assim, apresenta seus pressupostos teóricos, o objetivo, o perfil esperado para o egresso, as metas e ações a serem desenvolvidas durante o curso e a organização curricular. Além disso,

discute sobre Prática de Ensino, Semana de Planejamento Pedagógico, Estágio Supervisionado, Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), avaliação e orientação acadêmica. Vale ressaltar que, na análise, todas as Unidades de Significado (US) foram retiradas do último tópico, principalmente dos itens que tratam sobre os pressupostos teóricos, da Prática de Ensino e da Semana de Planejamento Pedagógico. Por fim, o documento apresenta o ementário, referências bibliográficas e apêndices.

A pesquisa documental do PAC foi apresentada nos tópicos seguintes, juntamente com a análise do grupo focal. Optamos por apresentar estes resultados de modo concomitante, pois, dessa forma, pudemos comparar a leitura que este curso fez das DCNFP, materializada em seu Projeto Acadêmico-Curricular, como esse currículo apresentado aos professores e posto em ação pelos docentes do curso, na perspectiva dos licenciandos.

Assim como na análise do currículo prescrito, partimos das categorias *a priori*: **Concepções de PCC no curso, Relações entre PCC e teoria no curso, Distribuição da PCC no curso, Atividades da PCC no curso, e Contribuições da PCC no curso**. No entanto, nesta etapa da investigação emergiram outras duas categorias: **Problemas da PCC no curso e Necessidades da PCC no curso**. Todas estas categorias foram apresentadas e discutidas a seguir.

7.1 CONCEPÇÕES DE PCC NO CURSO

Na categoria Concepções de PCC no curso discutimos sobre as compreensões, percepções, pontos de vista e opiniões expostas no projeto do curso ou expressas pelos indivíduos sobre este componente. As concepções de PCC identificadas no PAC e na transcrição do grupo focal seguiram duas vertentes: Concepções de PCC adequadas à formação de professores e Concepções de PCC inadequadas à formação de professores.

A) **Concepções de PCC adequadas à formação do professor**

As concepções de PCC adequadas à formação de professores alcançam aquelas compreensões que apresentaram aspectos expostos nos documentos que orientam a formação de professores, conforme entendida neste trabalho (ver capítulos 3 e 4). Dentre as concepções identificadas, encontram-se aquelas que consideram a PCC como um espaço articulador de componentes curriculares, espaço de investigação, espaço de experiência/vivência e de realização da transposição didática. Embora já tenhamos explicitado que consideramos o termo

mediação didática mais apropriado para se referir ao processo de apropriação do conhecimento científico na escola (LOPES, 1997), nesta categoria, mantivemos o termo utilizado pelos próprios discentes.

A compreensão de PCC como um espaço articulador de componentes curriculares foi oriunda do PAC. Esta concepção pode ser representada pela US7:5.

US7:5 Dessa forma, a legislação procura incorporar a discussão entre teoria e prática, ou seja, o aluno deve, ao longo de toda a sua formação, vivenciar situações próprias do ambiente escolar, procurando articular os conhecimentos adquiridos nas diferentes disciplinas cursadas com a realidade do seu futuro ambiente de trabalho, buscando minimizar o abismo existente entre a Universidade e a Escola (UESC, 2005, p. 23).

Considerando a legislação, no PAC do curso entende-se que, para que haja a “discussão” entre teoria e prática é preciso que os licenciandos vivenciem momentos que articulem os conhecimentos adquiridos durante a formação e as vivências do ambiente escolar. Essa tem sido uma concepção frequentemente adotada por cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza (ORLANDI, 2015; ALMEIDA, 2016; OLIVEIRA NETO, 2016). Em nossa compreensão, conceber a PCC como um espaço de articulação significa atribuir a esse componente a função de unir teoria e prática, expressando-o de modo indissolúvel por meio da práxis (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Ao identificar tais elementos na compreensão de PCC do curso, consideramos que o avanço dessa compreensão para o entendimento de Práxis como Componente Curricular é totalmente possível e recomendável. Isso significa que as relações estabelecidas entre a teoria e a prática no curso devem ser fortes e bem definidas. Assim, ao realizar a Práxis como Componente Curricular sobre determinado conteúdo o formador precisa trabalhar também com uma teoria didática sobre o ensino do mesmo. Tal teoria poderá contribuir para prever possibilidades de realização da prática, pois, apresenta conhecimentos gerais sobre o ensino dos diversos conteúdos. No sentido oposto, a prática também contribuirá para a teoria, já que o seu resultado real poderá corroborar com a sua finalidade, ideal ou refutá-la, indicando aspectos a serem modificados. Além disso, para a realização da Práxis como Componente Curricular, formadores e licenciandos precisam estar altamente conscientes da prática realizada bem como da sua própria consciência sobre esta prática, ou seja, precisam ter a consciência da prática e a autoconsciência prática. Isso significa que esses indivíduos precisam e podem ser capazes de realizar uma práxis de nível mais criador e reflexivo.

É preciso considerar ainda que a PCC também deve unir os conhecimentos químicos e outros conhecimentos pedagógicos, posto que são necessitados concomitantemente para o trabalho docente.

A compreensão da PCC como espaço de investigação também foi manifestada apenas no PAC. Ao explicitar a “prática de ensino”, o documento afirma que,

US7:14 A prática de ensino se constitui num espaço de formação em que os licenciandos possam realizar estreita articulação entre a sua formação e a vida profissional futura, vivenciando na Universidade atividades que promovam a interação entre a sua prática docente e o cotidiano escolar. Essa interação deverá permitir ao discente, momentos de observação/inserção no ambiente escolar de modo a desenvolver no mesmo, o hábito da observação/investigação da atividade docente de forma permanente (UESC, 2005, p. 40).

Assim, a PCC é compreendida como um espaço articulador entre a formação do licenciando (teorias e outras práticas) e sua futura vida profissional, de vivência na universidade e promoção da investigação da atividade docente de forma permanente. Em relação ao entendimento da PCC como espaço articulador, já nos posicionamos quanto ao entendimento de articulação no sentido de indissociabilidade entre teoria e prática. No que diz respeito à PCC como espaço de investigação, acreditamos que a ação de investigar ou de pesquisar, como identificado por Almeida (2016), pressupõe uma ação conscientemente orientada pela teoria, logo, esse modo de compreender a PCC também permite a sua realização como uma práxis.

A US7:14 apresenta ainda a concepção de PCC como um espaço de experiência/vivência. No que diz respeito a essa compreensão, pudemos notar um possível reflexo do currículo prescrito no currículo apresentado aos professores e em ação (SACRISTÁN, 2017), já que ela foi identificada nas DCN, no PAC e no grupo focal com os licenciandos. A concepção de PCC como vivência ou experiência também costuma ser identificada em outros contextos (MONTEIRO, 2013; OMELCZUK, 2017). No grupo focal, podemos representar essa compreensão conforme a US8:3.

US8:3 Gouveia – A prática de ensino está muito relacionada com a vivência do que a gente aprende aqui, como Erica falou. Aqui a gente aprende de forma mais técnica e de forma mais conversada, não é? E a prática vai dar o embasamento na verdade a toda a metodologia estudada aqui.

Nesse trecho o licenciando compreende a PCC como uma vivência que acontece de maneira técnica, conversada e embasada pelas metodologias estudadas. Devido ao fato do licenciando considerar a necessidade de uma fundamentação teórica para a realização da práxis docente, entendemos que a expressão “de forma mais conversada” pode indicar um modo de discussão e reflexão sobre essas experiências. Considerando que as experiências precisam ser

refletidas, é importante ressaltar que não se trata apenas da reflexão do professor sobre o seu ensino e seus estudantes, mas reflexões embasadas teórica, política e epistemologicamente. Dependendo do grau de consciência dessas reflexões, a PCC pode ser realizada no sentido da práxis docente.

Os licenciandos também se referiram as vivências por meio do termo “experiência”, o que demonstramos através da US8:2.

US8:2 Luna – As experiências de ensino que a gente faz antes de concluir [o curso], antes de seguir a profissão, no caso estágios, entendeu? Como as outras práticas durante as aulas.

Nesta US, a licencianda relaciona a PCC com as experiências que são realizadas durante a formação antes de seguir a profissão, ou seja, atuar nos estágios como docente. Pressupomos que experiências ou vivências relacionadas a planejar o ensino, selecionar materiais de estudo, dirigir o trabalho dos estudantes, avaliar a aprendizagem, entre outras sejam realizadas pelos licenciandos (LIBÂNEO, 2013; CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011). No entanto, esperamos que esses professores em formação também aprendam a justificar a escolha de cada atividade a ser realizada em cada momento do processo educativo, assim como explicar seus modos de realização. Isso porque, além de realizar tais atividades do trabalho docente, os licenciandos precisam compreender as suas finalidades.

A compreensão da PCC como transposição didática foi identificada apenas pelos discentes. Vale ressaltar que a compreensão de PCC como transposição didática também foi identificada por outros pesquisadores do Ensino de Ciências nos contextos que investigaram (BARBOSA, 2015; PEREIRA, 2016; MELO, 2018). Em nossa investigação, os licenciandos se manifestaram como exposto na US8:14.

US8:14 Machado – Bom, a gente pega o assunto de nível superior, que tem uma linguagem específica e transforma essa linguagem para uma linguagem em que o aluno do Ensino Médio consiga compreender. Por exemplo, a parte de complexação em Inorgânica, no Ensino Médio dificilmente os alunos compreenderiam do jeito que é passado aqui. Então, a gente pega essa parte de complexação e faz com uma linguagem mais simples, para que eles também consigam aprender e aplicar.

Quando questionados sobre suas compreensões de PCC, os licenciandos afirmaram que a mesma seria a realização da transposição didática, assim a moderadora principal questionou como seria a realização da mesma. Nesse sentido, os licenciandos dizem que este é o espaço em que o assunto do nível superior deve ser simplificado, em termos de linguagem, para o nível médio. Exemplificam a partir do conteúdo da área de Inorgânica, a formação de complexos. No entanto, entendemos que a compreensão apresentada pelo licenciando é simplista, visto que, a

transposição didática é um conhecimento necessário à prática docente, mas não sinônimo desta. Além disso, os conteúdos não devem ser meramente simplificados e a transposição didática não envolve apenas aspectos relacionados à linguagem. Consideramos que na PCC deve haver uma (re)construção dos saberes na escola (LOPES, 1997). Neste processo, o uso da atividade teórica consciente se faz indispensável. Assim, a transposição didática deve fazer parte do entendimento de PCC como práxis, no entanto, não deve se reduzir a ela.

B) Concepções de PCC inadequadas à formação do professor

As Concepções de PCC inadequadas à formação do professor são aquelas que não dizem respeito aos objetivos deste componente curricular ou que não consideram a devida relação entre teoria e prática que ele exige, conforme entendido neste trabalho. Foram identificadas como concepções inadequadas de PCC, aquelas que consideram-na como prática de ensino³⁸, estágio, aplicação da teoria, ação e obstáculo.

Podemos afirmar que o entendimento de PCC como Prática de Ensino é generalizado no curso e, por esse motivo, decidimos utilizar este termo durante o grupo focal ou causaríamos um estranhamento aos indivíduos. Isso acontece porque, o termo Prática de Ensino é utilizado pela instituição para se referir à PCC, como observado no PAC do curso.

US7:21 Art. 7º A articulação entre teoria e prática ocorrerá, simultaneamente, no interior das disciplinas de formação específica e de formação pedagógica, validando as atividades de prática curricular.

Parágrafo Único – A carga horária das atividades de prática de ensino deve ser computada num percentual de até 30% da carga horária da disciplina (UESC, 2005, p. 84).

Essa US diz respeito ao artigo 7º da Resolução CONSEPE 42/2004 anexa ao PAC, que institucionalizou o modo como a PCC deveria acontecer nos cursos de licenciatura da instituição (UESC, 2004). Logo, este entendimento foi adotado pelo curso de Licenciatura em Química, como podemos observar em seu PAC.

US7:4 Segundo o parecer CNE/CP 9/2001, a prática de ensino deve ser vista: [...] 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 (CNE/CP 9/2001, p. 22) (UESC, 2005, p. 23).

A tradição da existência da Prática de Ensino nos cursos fez com que, no PAC a prática citada no Parecer CNE/CP 9/2001 seja interpretada como o mesmo componente curricular.

³⁸ Entendo a Prática de Ensino como uma atividade prática que deve ser realizada *in loco* (ver item 4.1).

Assim, empregam o termo "prática de ensino" em lugar de "Uma compreensão de prática mais como um componente curricular" utilizada no referido parecer, entendendo que a Prática de Ensino também está "presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional" (BRASIL, 2001, p. 22). No entanto, essa constitui uma compreensão inadequada, pois, o Parecer CNE/CP 53/1999 já explicava que a Prática de Ensino é a parte da formação profissional desenvolvida na escola (BRASIL, 1999).

A Prática de Ensino constitui-se como um componente estritamente prático, como aplicação de conhecimentos teóricos reduzidos a métodos e técnicas. Com a ampliação do entendimento de prática, o componente curricular Prática de Ensino deixa de existir nos cursos de licenciatura brasileiros, dando lugar ao Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular. A PCC assume o papel de articular teoria e prática, o que indica a possibilidade de sua compreensão como Práxis como Componente Curricular e distancia o componente do entendimento como Prática de Ensino.

Nesse sentido, o curso se apropriou de algo restrito para representar algo mais amplo e desenvolvido em outro contexto, o que também acontece em outros cursos (CAMPOS, 2006; FARIAS, 2011). Assim, o termo "Prática de Ensino" foi institucionalizado para representar à PCC e, por isso, foi utilizado para se referir à PCC durante todo o grupo focal.

Outra maneira inadequada de compreender este componente corresponde a concepção de PCC como estágio.

US8:19 Machado – No início, como as meninas falaram, a parte de ensino estava muito mais focada, mas quando nós fomos avançando mais no curso, só mesmo as partes pedagógicas que tinham [a PCC], porque as outras disciplinas...

Moderador principal – E como eram as práticas de ensino das disciplinas pedagógicas?

Machado – Ah! Por exemplo, o estágio tinha a parte de (interrompido).

Erica – A gente viu mesmo em estágio, não é? Porque sinceramente, em Avaliação de Aprendizagem, Política e Legislação...

Machado – Não.

Os licenciandos expõem que ao avançar no curso a PCC se torna mais comum nas disciplinas pedagógicas, exemplificadas pelo Estágio Supervisionado. Acrescentam que em disciplinas da área de educação, exemplificadas pela Avaliação da Aprendizagem e Política e Legislação não realizaram atividades de PCC.

A falta de clareza sobre o papel da PCC e o fato de ser denominada por "Prática de Ensino" no curso pode estar contribuindo para a falta de delimitação entre os objetivos da PCC e do Estágio Supervisionado. A concepção equivocada de PCC como Estágio também foi

identificada na literatura (CAMPOS, 2006; FARIAS, 2011; SANTOS, 2017; BOTON, 2019). No entanto, é importante recordar que, de acordo com as DCNFP, apesar de o Estágio Supervisionado fazer parte da dimensão prática, enquanto componente curricular, se distingue da PCC (BRASIL, 2001a). O Estágio Supervisionado engloba momentos de Prática de Ensino realizadas *in loco*, vinculada a um supervisor e ao mesmo tempo encontra-se vinculado a matriz curricular, a um formador e aos diversos conhecimentos teóricos construídos no curso. Portanto, ainda que dentro na dimensão do conhecimento prático, o Estágio apresenta funções e características distintas da PCC.

Outra forma inadequada de compreender a PCC se relaciona ao seu entendimento como aplicação da teoria, como observado a seguir.

US8:6 Rebeca – Pega tudo aquilo que a gente aprendeu aqui e aplicar lá, mas visando como o que Liz falou à realidade daquela escola, daquela turma, daqueles alunos.

Nesta US, compreende-se a PCC como aplicação do conhecimento em determinado contexto. O entendimento de prática como aplicação da teoria é uma compreensão histórica da dimensão prática, influenciada pela racionalidade técnica, que predominou na formação inicial de professores no Brasil desde o surgimento das Licenciaturas até a década de 1990. Essa maneira de compreender a prática assume um sentido utilitário, posto que sua relação com a teoria é fraca ou de oposição (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997) e de dependência unilateral na qual a teoria é anterior à prática pois, a aplicação da teoria — a prática — só existe depois de formulada a teoria.

Algumas vezes, os licenciandos percebem que essa concepção de prática não tem contribuído para a sua formação, como exemplificado abaixo.

US8:40 Liz – Às vezes eu fico até chateada, porque, já teve casos em que a gente fez a prática depois de realizar a prova e quando eu fiz a prática é que eu compreendi [a prova]. Aí eu ficava pensando porque essa prática só vem depois.

US8:42 Liz – Não tem a aula prática como um complemento para te auxiliar. [...]

Erica – Tanto que em Analítica a gente fez a prática de ensino no último crédito, não foi?

Moderador assistente 1 – Quando aconteceu isso, você falou para o professor?

Liz – Não, não falei.

Os licenciandos relatam que, a PCC geralmente acontece em momentos posteriores às aulas teóricas e a avaliação (prova). Assim, algumas vezes eles sentiram dificuldades no momento da avaliação e compreenderam melhor determinado conteúdo realizando a PCC.

Neste momento se questionam sobre o porquê daquela experiência não ter sido realizada anteriormente, mas recordam que não expressaram isso para o professor formador.

As tentativas de mudança da compreensão da prática como aplicação da teoria tiveram início, oficialmente, a partir dos documentos publicados em 2002 (BRASIL, 2002a; 2002b). Todavia, mesmo depois de quase 20 anos essa compreensão continua sendo identificada nos cursos de licenciatura de Ciências brasileiros (BARBOSA, 2015; ORLANDI, 2015; ALMEIDA, 2016; MELO, 2018; BOTON, 2019; SILVA, 2019), refletindo pressupostos da racionalidade técnica ainda enraizada nos cursos (DINIZ PEREIRA, 2014).

Infelizmente, a visão da prática como aplicação da teoria volta a ganhar espaço no currículo prescrito da formação inicial de professores brasileira a partir da Base Nacional Comum – Formação de Professores (BRASIL, 2019b). No entanto, se compreendemos o currículo a partir de Sacristán (2017), devemos levar em consideração que este é apenas um nível dentro do sistema curricular e que os demais níveis também podem e devem inserir seus interesses nesse processo.

A compreensão da PCC como ação é outro modo de entendimento da PCC que contribui para a visão dicotomizada entre teoria e prática. Essa compreensão da PCC foi representada pela US8:1, a seguir.

US8:1 Erica – Um conjunto de ações? Sei, metodologias alguma coisa assim? Que a gente consiga fazer na sala de aula, consiga passar o que a gente aprendeu aqui na faculdade, das disciplinas técnicas e a gente faz o conjunto de ações para conseguir fazer isso na escola?

A licencianda relaciona a PCC a um conjunto de ações ou metodologias pelas quais o professor passa em sua prática docente o que aprendeu durante sua formação para os alunos. Notamos que, ao considerar que o conteúdo pode ser “passado” do professor para o aluno, a licencianda sugere que o conhecimento pode ser transferido do professor para o aluno, sem alterações. Percebemos ainda que a licencianda relaciona algumas disciplinas do curso como “técnicas”. Isso indica que existem disciplinas no curso em que os licenciandos percebem o conhecimento como um conjunto de regras predefinidas que deverão ser reproduzidas no ensino dos conteúdos químicos (CONTRERAS, 2012).

É preciso estar atento para que as formas de compreensão da PCC como ação não a considerem como atividades separadas ou até mesmo de sentido oposto a atividade teórica. Esse tipo de compreensão pode abrir espaço para a concepção de prática que esteve legalmente

presente na formação inicial de professores brasileiros por quatro décadas (FRACALANZA, 1982; GARCIA, 1995).

Nesse sentido, é importante compreender essas ações a partir do sentido de práxis, colocado por Konder (1992, p. 115) como “a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”.

Por fim, encontra-se a compreensão da PCC como um obstáculo, ou seja, algo que dificulta determinado processo ou desnecessário, como representado na US a seguir.

2:41 Erica – É porque muitas vezes o professor não tem como objetivo passar a prática de ensino para fazer o aluno aprender. É tipo, tá lá na ementa...

Machado – Tem que cumprir!

Erica – Eu tenho que dá e vai ser como um crédito.

Os licenciandos relatam que, muitas vezes, os professores não realizam a PCC com o objetivo de construção do conhecimento, pois compreendem esse componente como uma atividade que não contribui para a formação, mas que precisa ser cumprida.

7.2 RELAÇÕES ENTRE PCC E TEORIA NO CURSO

Como discutido anteriormente, um curso de licenciatura tem por função transformar os indivíduos em intelectuais, aptos a atuarem como professores, o que envolve o domínio da práxis pedagógica, que possibilite a transformação dos indivíduos na Educação Básica (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997; GIROUX, 1997). Deste modo, mesmo que fraca ou vagamente, a prática docente se relaciona à teoria, assim, a partir de sua prática o professor pode corroborar ou refutar tais teorias. No entanto, devido ao caráter formal e institucional da Práxis como Componente Curricular e de sua função transformadora, se faz necessário que essa relação seja consciente e bem definida.

Nesta categoria agrupamos as Unidades de Significado (US) que dizem respeito aos tipos de relação da PCC com a teoria no curso de Licenciatura em Química da UESC. Assim, obtivemos duas perspectivas, na primeira delas encontra-se o entendimento de PCC relacionada à teoria e na segunda, o entendimento de PCC desconstruída da teoria.

Destacamos que todas as discussões referentes à relação entre teoria e prática foram oriundas do grupo focal. Isso pode ser reflexo da incipiente discussão sobre este aspecto nas

DCN que subsidiaram a construção do PAC, levando esta característica para o mesmo, o que pode estar influenciando a maneira como os docentes compreendem e realizam a PCC.

A) PCC relacionada à teoria

As relações entre PCC e teoria foram percebidas no curso de duas maneiras, a primeira delas é proporcionada pelos docentes e a segunda quando a relação fica a cargo dos discentes.

Quando a relação entre teoria e prática é proporcionada pelos docentes, podemos observar na US8:26, que a PCC foi orientada por alguma teoria.

US8:26 Alaska – Mas vocês estão comparando a uma disciplina como a de [Professora do Ensino de Química], por exemplo, ela já deu uma sustentação para gente, com os textos e que a gente já se baseou. [Isso é necessário porque] é um mundo novo para gente, outros aspectos de ensinar e tal. Então ela já deu um auxílio para gente, uma base e por mais que tenha sido, assim livre, a gente teve um auxílio.

Ao citar uma professora que leciona disciplinas do Ensino de Química, os licenciandos afirmam que suas práticas são realizadas de modo fundamentado e que a professora proporciona “uma base” para os mesmos.

Essa US aponta indícios de que a docente citada propõe teorias que justificam e orientam as práticas realizadas, essas teorias possibilitam aos licenciandos prever possibilidades de transformações da realidade educacional e de resultados dessas transformações (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997). Na atividade prática em que a teoria é previamente apresentada pelo professor, é provável que ambas tenham a mesma parte da realidade como referência, ou seja, que não ocorra um desencontro teórico-prático. Isso significa que, ao solicitar uma prática sobre avaliação da aprendizagem, por exemplo, é provável que o docente utilize de teorias de avaliação da aprendizagem para orientar os licenciandos durante o processo.

Durante a formação inicial de professores é comum que o docente solicite na PCC a construção de uma prática que nunca tenha sido realizada pelo licenciando. Nesta situação, o licenciando precisa produzir tal prática idealmente para só depois realizá-la. Para isso, ele utilizará das teorias mais gerais apresentadas pelos professores, nesse sentido, entendemos que a teoria antecipará a prática e orientará à sua realização. Nesses casos é preciso estar atento para que a prática não seja entendida como aplicação da teoria. Após a realização dessa prática, caso o licenciando tenha alcançado os resultados previstos, ele poderá considerar que a teoria utilizada foi uma descrição/interpretação correta da realidade. Caso o resultado ideal seja

parcialmente ou totalmente não realizado, a própria prática poderá indicar aspectos que precisam ser alterados na teoria (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997).

Quando as relações entre teoria e prática são proporcionadas pelos docentes, é provável que essas relações sejam mais fortes e bem definidas, portanto, entendemos que esse é o tipo de práxis que deve acontecer nos cursos de licenciatura.

Para os licenciandos, a relação entre teoria e prática acontece por meio da articulação entre os conteúdos químicos e pedagógicos, como exemplificado a seguir.

US8:68 Rebeca – O pessoal da química, os professores da química, alguns tentaram fazer a relação com a teoria [o conteúdo pedagógico], já os da teoria [das disciplinas pedagógicas], apesar de ter mais práticas, não teve relação nenhuma [com o conteúdo químico].

Erica – Com a química.

Rebeca – Com a química. Então, se for levar em consideração essa relação [entre conteúdo químico e pedagógico] para dizer quem mais contribuiu... Os professores da química foram os que mais faziam essa relação.

Os licenciandos concordam que nas atividades de PCC realizadas em disciplinas da área de Química houveram tentativas de aproximação com o conteúdo pedagógico, mas não explicitam como. Já nas disciplinas do núcleo de Educação, apesar de mais frequentes, as práticas não tinham relação com o conteúdo químico. É perceptível que estes licenciandos compreendem a relação entre conhecimentos químicos e conhecimentos pedagógicos como uma relação entre teoria e prática. Esse modo de compreender a relação entre teoria e prática também foi identificado por Almeida (2016).

A partir dessa US percebemos a necessidade que os licenciandos possuem em relacionar as práticas pedagógicas não somente com teorias pedagógicas, mas também com as teorias da Química. Isso significa que, durante sua formação inicial o licenciando não espera discutir sobre avaliação da aprendizagem, dificuldades de aprendizagem ou metodologias de ensino, mas sobre avaliação da aprendizagem de ácidos e bases, dificuldades de aprendizagem de estequiometria ou metodologias de ensino para ensinar funções orgânicas, por exemplo.

Percebemos ainda que há entre os licenciandos a compreensão de que ensinar é fácil, basta saber o conteúdo e algumas técnicas didáticas. Isso porque, apesar de não possuir formação pedagógica, qualquer metodologia utilizada ou discutida por professores da Química é considerada como válida pelos licenciandos. Apesar disso, quando se trata do professor de disciplinas pedagógicas ou do Ensino de Química, estes não teriam “autorização” para falar das

teorias da Química por não dominar o conteúdo químico, frequentemente entendido como de maior prestígio durante a formação (SCHNETZLER; SOUZA, 2018).

É preciso considerar que professores de ambas as formações (em Química ou Educação/Ensino de Química) possuem limitações em relação aos inúmeros conhecimentos necessários ao professor de Química em sua práxis docente. Apesar disso, essas limitações podem ser minimizadas se o trabalho docente for reconhecido como práxis social, coletiva e interdisciplinar (GIROUX, 1997). Assim, é preciso pensar em estratégias para a articulação desses conhecimentos em âmbito prático.

Além dos professores da área de Química, professores das disciplinas Filosofia e Educação e Mineralogia foram citados pelos licenciandos como exemplo de docentes que promovem a articulação entre teoria e prática através da relação entre os conhecimentos da sua área disciplinar e os conhecimentos pedagógicos, como observado abaixo.

US8:49 Machado – A gente trabalhou conceitos químicos, conceito da filosofia, tudo ali no momento conversando, discutindo.

Neste fragmento, os licenciandos trazem o exemplo da disciplina Filosofia e Educação, na qual relatam que o professor conseguiu articular os conceitos filosóficos aos conceitos químicos.

Apesar da disciplina Mineralogia não ter carga horária de PCC, essa foi uma disciplina citada como aquela em que o professor promove a relação entre teoria e prática, como podemos observar a seguir

US8:55 Erica – Tem um professor que eu esqueci de citar gente, o professor de Mineralogia. Todas às vezes quando ele dava conteúdo na sala, por exemplo, ele estava falando sobre a origem dos elementos, aí ele explicou tudo e no final ele dizia gente: ‘você podem fazer isso aqui no Ensino Médio, contar essa historinha para os alunos para começar a dar o assunto’. Então, ele fazia relação com o que ele estava dando na sala e explicava uma forma que a gente poderia passar no Ensino Médio. Eu acredito que ele é formado em bacharel, porque ele disse que assim que saiu da graduação ele foi trabalhar em uma indústria.

US8:56 Erica – Sempre nos finais de aula, ele fala: gente vocês podem fazer isso aqui lá no Ensino Médio com os alunos de vocês, dessa forma, de tal forma, dessa outra forma. Sempre dava orientações sobre o que a gente poderia falar de Mineralogia, relacionando com a Geografia, com a Química e com o que a gente poderia fazer no Ensino Médio.

Nas US 8:55 e 8:56 cita-se o exemplo do professor da disciplina Mineralogia – ainda que esta disciplina não contenha carga horária destinada à PCC, os licenciandos relatam que as aulas são permeadas por explicações sobre formas de o professor ensinar na Educação Básica os conteúdos aprendidos durante sua formação inicial, de modo transversal em toda a disciplina.

Os professores das disciplinas Filosofia e Educação e da Mineralogia foram citados pelos licenciandos como exemplos de docentes que realizam articulação entre a teoria e a prática. Isso porque, os licenciandos enxergam essa articulação a partir da relação entre conteúdos das diversas áreas disciplinares e os conteúdos pedagógicos. Apesar disso, não ficou explícito nos exemplos citados pelos licenciandos como acontecia a realização de atividades práticas, assim, é possível que algumas vezes essas questões tenham permanecido apenas em nível teórico. Nessa possibilidade, as contribuições da prática para a teoria e vice versa estariam sendo perdidas.

O professor formador da disciplina Mineralogia fornece conhecimentos gerais sobre a realidade que os licenciandos precisarão transformar futuramente. A aprendizagem desses conhecimentos é justificada pela grande quantidade de vezes que aspectos comuns dessas teorias serviram para a realização de práticas anteriores ou pela idealização de um estado da realidade que se deseja alcançar. Assim, antes da práxis docente, a transformação que se quer alcançar nos indivíduos existirá de modo ideal e, só depois, de modo real. Pensando nessa possibilidade, no trabalho docente desse professor a relação entre teoria e prática se faz a partir da finalidade teórica de guiar a realização da atividade prática (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Percebemos que estes docentes têm algum grau de consciência da prática que realizam – das finalidades e intenções do seu trabalho na formação inicial de professores, no entanto, não podemos afirmar que eles tenham a autoconsciência da prática, para que seu trabalho docente se encontre em um nível mais reflexivo. Desta forma, percebemos que para que os licenciandos tenham consciência da sua prática e consciência da sua própria consciência é preciso que essas sejam características presentes nos formadores do curso (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997).

Quando os licenciandos destacam que o professor de Mineralogia possivelmente tem formação em bacharelado e ainda assim promove relação entre teoria e prática, pode indicar para eles que essa relação também seja possível na atuação de outros docentes que justificam a falta de realização da PCC devido à falta de formação. Entendemos que existem dificuldades na realização da Práxis como Componente Curricular relacionada à formação dos docentes, mas que essa dificuldade não justifica a inércia que tem acontecido na prática de muitos professores.

Quando os docentes não subsidiam a prática dos licenciandos o papel de relacionar PCC e teoria fica à cargo do discente. A partir da realização do grupo focal, podemos afirmar que

isso tem acontecido frequentemente no curso de Licenciatura em Química da UESC, como observado na US8:44.

US8:44 Liz – Eu acho que sim, quando a gente vai pensar em planejar alguma aula. Eu acho que é um momento, é o único momento que eu vejo relação [entre teoria e prática], não é? Quando paro para planejar uma aula eu tento relacionar a teoria que aprendi, com a teoria que vou dá para meus alunos e a prática de ensino.

Moderador principal – Como?

Liz – Tentando pensar no plano de... Não sei, o que poderia ser uma possibilidade. Mais auxiliar mesmo o processo de ensino, da minha prática de ensino, a não sei não.

Nesta US a licencianda afirma que ao planejar uma aula realiza alguma articulação entre teoria e prática, no entanto, não sabe explicá-la. Considerando Sanchez Vazquez (1997) entendemos que apesar de não haver teorias que prevejam possibilidades de ação, a práxis ainda pode se efetivar se os licenciandos utilizarem o resultado da prática para compreender e modificar teorias. Essa não é a forma adequada para que a articulação entre teoria e prática aconteça nos cursos de licenciatura. Isso porque, possivelmente as teorias utilizadas por eles ainda se encontram implícitas, impedindo que os licenciandos consigam explicar essa relação e atinjam níveis mais elevados da práxis.

Os licenciandos necessitam tanto da consciência da prática, que permite uma práxis mais criadora, quanto da autoconsciência da prática, que permite um nível de práxis mais reflexivo. No entanto, a imaturidade desses indivíduos dificulta a realização da práxis em seus mais altos níveis, sendo difícil para eles atingirem sozinhos a consciência necessária ao processo.

Outro exemplo de que os licenciandos têm sido responsabilizados pela relação entre teoria e prática pode ser percebido por meio da US8:47.

US8:47 Erica – Eu acho que, o que [Moderador principal] quis saber é se a gente consegue isso nas disciplinas, não é? E tipo assim os professores daqui, das disciplinas de Química dura, entre outras, não dá essa como poderia dizer...

Liz – Orientação.

Erica – Como se fosse um caminho, uma orientação para que a gente pudesse fazer.

Liz – É verdade.

Erica – A gente tenta pegar o que a gente vê na pedagógica.

Machado – E trazer.

Erica – Tenta pegar o que a gente vê na prática e tenta fundir e fazer uma fusão aí.

Moderador principal – A responsabilidade é do aluno?

Erica – Do aluno.

Os licenciandos afirmam que o papel de relacionar teoria e prática, bem como promover a articulação entre os conhecimentos pedagógicos e químicos na PCC tem sido responsabilidade dos alunos. Além disso, como observado na US8:59, veem as disciplinas de Química e Pedagógicas como dois extremos e afirmam que o problema da falta de relação entre os conteúdos acontece nas disciplinas de ambas as áreas. Estuda-se as teorias pedagógicas, mas estas não são relacionadas aos conteúdos químicos e vice-versa, ficando à cargo do discente realizar a articulação entre os conhecimentos. Observamos uma contradição entre a US8:59 com o que foi apresentado anteriormente na US8:68 quando os licenciandos disseram que os professores da Química buscam realizar a relação entre PCC e teoria.

US8:59 Erica – São dois extremos. Para mim eu vejo isso como dois extremos aqui, as pessoas encaram assim, aqui é só educação...

Machado – Ensino.

Erica – E aqui é só Teórica [Química]. Porque na maioria das disciplinas de Educação a gente também não vê relação com a Química.

Gouveia – Na verdade.

Erica – Eles vão trabalhar com... Ah! você pode fazer estudo de caso, você pode ter uma nova avaliação, pode ter um novo isso, um novo aquilo, mas nunca relaciona com Química. A mesma coisa é a Química, que dá teoria sobre tabela periódica, sobre densidade e etc., mas nunca relaciona com educação, então, também não passa [a relação entre os conteúdos e a prática] para os professores. Os professores de educação não conseguem...

Machado – Não conseguem conversar, então, por isso que o aluno aqui, é que faz essa conciliação na verdade.

Diante dessa US, reiteramos que os licenciandos não devem ser os responsáveis por proporcionar a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores, visto que, os mesmos não terão condições de alcançar a práxis de níveis mais elevados como esperado para esse processo formativo. Desta forma, existe a necessidade de que os professores formadores compreendam a complexidade do trabalho do professor da Educação Básica como um intelectual para que possam compreender a necessidade da PCC ser relacionada a diversas áreas (GIROUX, 1997).

B) PCC desencontrada da teoria

Ao tratamos das situações em que houve um desencontro teórico-prático na PCC do curso de Licenciatura em Química da UESC, as denominamos por PCC desencontrada da teoria. Um exemplo de como esse desencontro acontece pode ser identificado através da US8:20.

US8:20 Liz – A gente chega a se perguntar sobre qual é o objetivo? Por que tem umas práticas, que tem que fazer um... como é que Analítica faz?

Todos – A revisão [de literatura].

Machado - A revisão [de literatura] eu acho importante.

Liz – A revisão para gente aprender a fazer uma revisão [de literatura] certa.

Machado - E já ajuda no TCC [Trabalho de Conclusão de Curso].

Coro - É, com certeza.

Machado - Ajuda muito.

Liz – Aí, nesse sentido eu até concordo, mas tem outras que eu fico assim, não consigo enxergar um objetivo daquilo, não acho válido. Como se fosse distinto da matéria, tem gente que não faz a junção, o professor até fez, que ele pediu uma revisão de “x” conteúdos que relacionasse também com a questão da analítica, os dados, fazia uma relação com a prática de ensino.

Os licenciandos retomam a atividade de revisão de literatura realizada na PCC da disciplina Química Analítica e se questionam sobre o objetivo e a importância da mesma para sua formação como futuros professores. Eles consideram a atividade importante, pois possibilita a experiência da escrita para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), mas não conseguem relacionar o objetivo dessa atividade à práxis docente. Além disso, observam que em algumas disciplinas não há articulação explícita entre a atividade de prática docente realizada e os conhecimentos teóricos.

Apesar de proporcionar contribuições relevantes para a formação do professor, a realização de uma revisão de literatura não compõe as atividades da PCC porque não faz parte do leque de atividades a serem realizadas na práxis docente. Observamos ainda que os licenciandos não conseguiram justificar a ação realizada conscientemente, pois as teorias pedagógicas que possuem não conseguem explicar essa prática. Assim, podemos dizer que na realização da revisão de literatura houve um desencontro teórico-prático (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997). Ou seja, a realização de uma revisão de literatura não é norteada adequadamente por teorias que explicam a prática docente.

Sabemos que, na práxis docente, teoria e prática devem dizer respeito à mesma parte da realidade. No caso disso não acontecer, há um desencontro teórico-prático, ou seja, a teoria não será capaz de orientar, justificar ou explicar as ações realizadas na prática docente. Nesses casos, dizemos que a prática não teve relação forte com a teoria, ou seja, não atingiu o nível de práxis docente (PIMENTA, 2005). Diante disso, é importante que os formadores entendam o que é a PCC para que subsidiem os licenciandos teoricamente na realização de práticas correspondentes à práxis docente.

Em outros momentos o desencontro teórico-prático é percebido pelos licenciandos, como na US8:45.

US8:45 Machado – Tem assuntos que eles não conversam, a prática de ensino e o assunto em si, por exemplo, não tem essa relação de transformar isso para os alunos do Ensino Médio entenderem. Porque, se para gente ele [o conteúdo] já é difícil, quando a gente tenta transformar isso também.

Os licenciandos afirmam que, algumas vezes, a PCC não tinha relações com as teorias estudadas nas disciplinas e que assim como a aprendizagem do conteúdo é difícil, a mediação didática do mesmo também será.

Entendemos que, para os licenciandos, as atividades realizadas não têm tido vínculo com a disciplina estudada e/ou com a prática docente. Assim, a realização dessas atividades teve baixo grau de consciência e por isso foram realizadas no senso comum, ou seja, não atingiram a práxis docente (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997).

7.3 DISTRIBUIÇÃO DA PCC NO CURSO

Desde a Resolução CNE/CP 02/2002, existe a obrigatoriedade de que sejam reservadas 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura brasileiros (BRASIL, 2002b)³⁹. Nessa resolução, os cursos foram orientados que a prática, na matriz curricular: a) “não seja reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao Estágio, desarticulado do restante do curso”; b) esteja “presente desde o início do curso, permeando toda a formação do professor”; e c) sua carga horária esteja “no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas” (BRASIL, 2002b, p. 5). Esse documento foi compreendido como flexível, devido ao fato de possibilitar a construção de projetos próprios de cada curso e inovadores.

Diante do exposto, nesta categoria discutimos sobre a distribuição da carga horária de PCC no curso de Licenciatura em Química da UESC, durante a vigência do seu primeiro Projeto Acadêmico-Curricular (PAC) (2005 – 2021.1), ou seja, de um período de estabilidade. Não tivemos a pretensão de identificar um modo correto, mas perceber as dificuldades do modo realizado e pensar em possibilidades de transformação para o mesmo. Assim, nos dados

³⁹ Enfatizamos a Resolução CNE/CP 01/2002 na discussão dos resultados, visto que, o PAC aqui analisado bem como as experiências vivenciadas pelos discentes são referentes a este documento. Assim, as proposições que surgirem como inferências desta pesquisa estarão adequadas às normativas vigentes.

construídos, tivemos discussões sobre: A) Como a distribuição da PCC acontece e B) Sugestões de distribuição da PCC.

A) Como a distribuição da PCC acontece

A partir do PAC, identificamos que o curso cumpre a determinação de 400 horas reservadas à PCC. O modo como aconteceu a distribuição da carga horária de PCC nas disciplinas também foi identificado através do PAC, como representado na US7:6.

US7:6 As diretrizes para elaboração dos Projetos Acadêmico-Curriculares dos cursos de Licenciatura da UESC, determinam que as 400 horas de prática como componente curricular deve ser incorporada dentro de algumas disciplinas, compondo um total de até 30% da carga horária.

Aqui as diretrizes referidas pelo PAC dizem respeito à Resolução CONSEPE 42/2004 que aprova as diretrizes para elaboração dos Projetos Acadêmico-Curriculares dos cursos de Licenciatura da UESC (UESC, 2004). Assim, o modo como a carga horária de PCC foi distribuída no curso "dentro de algumas disciplinas, compondo um total de até 30% da carga horária" não foi uma decisão dos professores do curso, mas uma determinação institucional que não foi acompanhada por uma justificativa.

A partir dessa orientação, o curso de Licenciatura em Química distribuiu 15 horas de PCC nas disciplinas, como demonstrado na US7:17.

US7:17 Em atendimento a essas diretrizes, buscou-se inserir dentro de algumas disciplinas, principalmente as da área de Química, a prática de ensino como componente curricular, com carga horária de 15 horas. Assim, essa prática poderá ser trabalhada por cada professor no espaço disciplinar, ou através de projetos que envolvam todas as disciplinas do semestre. Essa definição deverá partir da discussão entre os professores durante a semana de planejamento pedagógico, de tal forma que ao iniciar o semestre letivo, os docentes já tenham definido o projeto ou os projetos a serem desenvolvidos.

A PCC no curso é realizada dentro de algumas disciplinas, na maior parte da área de Química, com carga horária de 15 horas. O planejamento deve ser coletivo, realizado na semana de planejamento pedagógico e poderá ser disciplinar ou interdisciplinar. Tais características coadunam com o modelo crítico emancipatório, isso porque, entender a necessidade de um planejamento e possível realização coletiva e interdisciplinar da PCC, demonstra uma inclinação do curso para a realização da PCC como práxis e a formação de professores como intelectuais transformadores (GIROUX, 1992; 1997; SANCHEZ VAZQUEZ, 1997). Apesar de o documento destacar a área de Química como a mais prestigiada na distribuição da carga horária de PCC, não justifica tal decisão. Além disso, a quantidade fixa de 15 horas nas

disciplinas, representa aproximadamente 15% das disciplinas de maior carga horária total (105 horas) e 25% naquelas que possuem menor carga horária total (60 horas).

No que diz respeito à distribuição da PCC na matriz curricular, as US foram constituídas por meio de tabelas. Assim, a US7:21 apresenta a distribuição das disciplinas por semestre, com suas respectivas divisões de carga horária e creditação.

US7:21 Distribuição das disciplinas por semestre (UESC, 2005, p. 36).

SEMESTRE	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA						Total de Créditos
		T	P	PE	E	Total	Semanal	
I	Geometria Aplicada à Química	45	00	15	00	60	4	4
	Química Geral I	75	00	15	00	90	7	6
	Instrumentação e Segurança de Laboratório	15	30	15	00	60	4	3
	Filosofia e Educação	45	00	15	00	60	4	4
	Informática Aplicada à Formação do Professor	00	30	15	00	45	3	2
	O Professor e o Ensino de Química	00	00	30	00	30	2	2
	TOTAL	180	60	105	00	345	24	21
II	Metodologia de Pesquisa	45	00	15	00	60	4	4
	Química Geral II	45	30	15	00	90	6	5
	Química Inorgânica Fundamental	60	30	15	00	105	7	6
	Educação e Sociedade	45	00	15	00	60	4	4
	Cálculo Diferencial e Integral I	60	00	00	00	60	4	4
	TOTAL	255	60	60	00	375	25	23
III	Psicologia e Educação	45	00	15	00	60	4	4
	Química Orgânica I	60	30	15	00	105	7	6
	Química Inorgânica Descritiva	60	30	15	00	105	7	6
	Física I para Química	30	30	15	00	75	4	4
	Cálculo Diferencial e Integral II	60	00	00	00	60	4	4
	TOTAL	255	90	60	00	405	26	24
IV	Estatística Aplicada à Química	30	00	15	00	45	3	3
	Química Orgânica II	60	30	15	00	105	7	6
	Química Analítica Qualitativa	60	30	15	00	105	7	6
	Física II para Química	45	30	00	00	75	5	4
	Organização do Trabalho Pedagógico	45	00	15	00	60	4	4
	TOTAL	240	90	60	00	390	26	23
V	Físico-Química I	60	30	15	00	105	7	6
	Política e Legislação da Educação	45	00	15	00	60	4	4
	Química Analítica Quantitativa	60	30	15	00	105	7	6
	Estágio Supervisionado em Química I	00	00	00	90	90	6	2
	Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química	15	30	15	00	60	3	3
	TOTAL	180	90	60	90	420	27	21
VI	Físico-Química II	60	30	15	00	105	7	6
	Bioquímica	60	00	00	00	60	4	4
	Avaliação da Aprendizagem	45	00	15	00	60	4	4
	Estágio Supervisionado em Química II	00	00	00	90	90	6	2
	História da Química	45	00	15	00	60	4	4
	TOTAL	210	30	45	90	375	25	20
VII	Análise Orgânica	30	30	00	00	60	4	3
	Complementar Optativa	60	00	00	00	60	4	3
	Química Ambiental	45	00	15	00	60	4	4
	Estágio Supervisionado em Química III	00	00	00	135	135	9	3
	Pesquisa no Ensino de Química I	30	30	00	00	60	4	3
	TOTAL	165	60	15	135	375	25	16
VIII	Mineralogia	45	00	00	00	45	3	3
	Complementar Optativa	60	00	00	00	60	4	3
	Complementar Optativa	60	00	00	00	60	4	3
	Estágio Supervisionado em Química IV	00	00	00	90	90	6	2
	Pesquisa no Ensino de Química II	00	60	00	00	60	4	2
	TOTAL	165	60	00	90	315	21	13

T – Teórica, P – Prática, PE – Prática de Ensino, E – Estágio Supervisionado

Nesta US podemos perceber que, neste curso, o componente permeia toda a formação do professor, com exceção do oitavo semestre, e está presente em todas as áreas, em diversas disciplinas. Notamos ainda que, a maior carga horária de PCC encontra-se no primeiro semestre, que possui 105 horas, do segundo ao quinto cada semestre possui 60 horas, o sexto

semestre possui 45 horas e o sétimo semestre apenas 15 horas, não havendo carga horária de PCC durante o oitavo semestre. Essa distribuição sofre influência direta do currículo prescrito, mas também apresenta algum grau de recontextualização e hibridismo próprios do contexto em que foi criada. Os autores da proposta curricular buscam inserir nela os seus interesses, disputam espaço (e poder) e inserem no currículo as características do seu contexto. Diante disso, o PAC se constitui num documento que além de representar institucionalmente o currículo prescrito, traz algo do currículo modelado pelos professores que o propuseram e apresenta o currículo aos demais professores do curso.

Um aspecto que nos chama atenção nesta matriz curricular refere-se ao fato de o primeiro semestre ter maior carga horária de PCC que os demais semestres. Isso porque, esse é o momento de menor maturidade dos licenciandos que, na maioria das vezes, ainda não têm um olhar fundamentado para compreender a profissão. É possível manter alguma carga horária no primeiro semestre, no entanto, deve ser levado em consideração que provavelmente esta será uma prática com menor grau criativo e reflexivo que em outros momentos do curso. Em contrapartida, os formadores precisam ter as finalidades e intencionalidades da PCC altamente conscientizadas para que possam orientar os licenciandos nestas atividades, a fim de lhes encaminharem para o mais próximo da prática criadora e reflexiva.

Para enfatizar a questão da quantidade de carga horária da PCC presente em cada área, identificamos no PAC a US7:23, que apresenta o resumo da carga horária por núcleos, modo como o currículo é organizado no curso.

US7:23 Resumo da carga horária por núcleos (UESC, 2005, p. 38).

NUCLEO	CARGA HORÁRIA				
	T	P	PE	E	TOTAL
Núcleo de Disciplinas da Área de Matemática - NM	195	00	30	00	225
Núcleo de Disciplinas da Área de Física - NF	75	60	15	00	150
Núcleo de Disciplinas Complementares - NC	150	30	30	00	210
Núcleo de Disciplinas da Área de Educação - NE	315	120	135	405	975
Núcleo de Disciplinas da Área de Química - NQ	735	330	195	00	1260
Núcleo de Disciplinas Complementares Optativas - NO	180	00	00	00	180
Atividades Acadêmico-Científico-Culturais - AACC					200
TOTAL	1650	540	405	405	3200

T – Teórica, P – Prática, PE – Prática de Ensino, E – Estágio Supervisionado

A partir dessa US, pudemos observar que o núcleo de disciplinas da área de Química é aquele que possui maior carga horária de PCC – 195 horas, seguido do núcleo de disciplinas da área de Educação, com 135 horas. Os núcleos de disciplinas da área de Matemática, Física e complementares também possuem carga horária de PCC, que juntas totalizam 75 horas. Esse

modo de distribuir a carga horária no curso não é tão frequente, mas é identificado pela literatura (ALMEIDA, 2016; FARIAS, 2011). Se considerada a carga horária total de cada núcleo, o núcleo da área de Química possui aproximadamente 15,5% de carga horária destinada à PCC e o núcleo da área de Educação 13,8%. Isso acontece devido ao núcleo que representa os conteúdos científicos, ou seja, os conteúdos químicos terem maior carga horária e, portanto, maior número de disciplinas no curso.

B) Sugestões de distribuição da PCC

Algumas sugestões de distribuição da PCC foram expressas pelos licenciandos. A primeira possibilidade apontada diz respeito a possibilidade de distribuir a carga horária a partir de uma porcentagem de carga horária da disciplina, como observamos na US a seguir.

US8:114 Machado – Eu acho que deveria ser uma determinada porcentagem da disciplina voltada para a prática de ensino. Porque aí não seria só quinze horas, por exemplo, para uma disciplina que se tem 105 ou 120 horas. Se fosse porcentagem, olha tem que ter 20%.

Erica – 30%.

Machado – Ou 30% para prática de ensino, aí seria legal.

Erica – Porque para 60 horas com 15 horas pra prática de ensino pode ser considerado, mas uma disciplina de 105 horas!

Gouveia – E isso deixa aberto a critério do professor, como é que ele vai querer trabalhar essa porcentagem.

Os licenciandos defendem o uso da porcentagem para a determinação da carga horária de PCC nas disciplinas, pois, consideram desproporcional que uma disciplina de 105 horas tenha a mesma carga horária de PCC que uma disciplina 60 horas, por exemplo.

Os licenciandos também sugeriram que devam ocorrer mudanças na distribuição da PCC que dificultem a dicotomização entre teoria e prática.

US8:110 Rebeca - Geralmente quando fazem uma prática de ensino, eles dividem, vou dar a ementa do curso aí chega no final do curso...

Erica – Acabei a disciplina, hora de dar a prática de ensino.

Rebeca – Depois de dar todo conteúdo a gente vai fazer a prática de ensino.

Luna - Eu acho que se não for limitado o horário, não tem prática de ensino, acaba.

Moderador assistente 1 – Não ficando integrada a disciplina?

Erica - É isso.

Gouveia - É um crédito.

Rebeca - É!

Luna - Eu acho que é isso.

Os licenciandos relatam que a PCC tem sido realizada após o cumprimento da ementa da disciplina, ou seja, primeiro acontece a formação teórica com conteúdo químico e só depois a prática. Mas questionam se a exclusão da determinação de 15 horas de PCC nas disciplinas pode promover a integração entre teoria e prática ou oferecer possibilidade de que o componente sequer seja realizado. Provavelmente os licenciandos se referem a PCC como separada das ementas das disciplinas, pois as mesmas não fazem nenhuma referência às atividades de PCC. Percebemos que a maneira como a PCC tem sido realizada por alguns docentes do curso se orienta pela compreensão de prática como aplicação da teoria, contribuindo para a dicotomização entre teoria e prática no curso (DINIZ-PEREIRA, 2007; GATTI, 2010). A valorização da teoria em detrimento da prática acontece por uma influência histórica, relacionada principalmente ao modelo de formação conhecido como “3+1”. Tal característica vai contra o princípio da necessidade de articulação entre teoria e prática na formação de professores (MARCELO GARCÍA, 1999) e deixa de conduzi-la a possibilidade de sua realização como práxis (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1997).

7.4 ATIVIDADES DA PCC NO CURSO

A Prática como Componente Curricular (PCC) é compreendida como “o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (BRASIL, 2005a). Por isso, entendemos que se quisermos conhecer o conteúdo da PCC, precisamos pensar em termos de atividades. Além disso, as atividades refletem o que de fato acontece na sala de aula, o currículo que está sendo realizado (SACRISTÁN, 2017). Assim, nesta categoria discutimos as atividades da PCC realizadas no curso de Licenciatura em Química da UESC.

As atividades podem agir como um elo que une teoria e prática, por isso, através delas conseguimos identificar pressupostos da prática que nem sempre são conscientes, conhecendo as teorias implícitas por meio dos quais têm sido orientadas (SACRISTÁN, 2017).

A categoria Atividades da PCC abrangeu discussões sobre a A) Elaboração, execução e avaliação de projetos; B) Uso de Tecnologias da Informação e Comunicação; C) Material didático; Simulações; e D) Atividades inadequadas à PCC.

A) Elaboração, execução e avaliação de projetos

A elaboração, execução e avaliação de projetos foi uma atividade de PCC citada somente no PAC, como pode ser observado na US a seguir.

US7:15 O Art. 8º das diretrizes para elaboração dos Projetos Acadêmico-curriculares dos cursos de Licenciatura da UESC, Resolução CONSEPE nº 42/2004, orienta que a prática de ensino deve proporcionar, desde o início do curso, a inserção do aluno-docente em diferentes contextos da Educação Básica, viabilizando gradativo conhecimento dos aspectos político-didático-pedagógicos e administrativos da escola, através de atividades que poderão ocorrer por meio de procedimentos tais como: a) observação *in loco*; b) registros sistemáticos; c) atividades de iniciação à pesquisa em Ensino de Química; d) elaboração, execução e avaliação de programas e projetos em Ensino de Química (UESC, 2005, p. 40).

A US7:15 trata de atividades que poderão ocorrer na PCC dos cursos de licenciatura da UESC, em que se cita a execução, elaboração e avaliação de projetos.

A elaboração, execução e avaliação de projetos é um tipo de atividade que pode permitir uma forte relação entre teoria e prática, citada em investigações na qual se considera que a PCC tem atingido seus objetivos (BRITO, 2011). Nessa perspectiva os licenciandos podem ser aproximar da realidade educacional, permitindo que as demandas dos contextos sejam identificadas, além de contribuir com a perspectiva interdisciplinar e coletiva (OLIVEIRA; BRITO, 2017). No entanto, essa importante atividade não foi citada pelos licenciandos no grupo focal, o que sugere que a elaboração e execução de projetos não tem acontecido na PCC do curso de Licenciatura em Química.

É importante que a elaboração, execução e avaliação de projetos não fique restrita ao PAC do curso, mas seja identificada também no currículo em ação, visto que, essa é uma atividade com grande potencial para a promoção da práxis docente.

B) Uso de Tecnologias da Informação

Outro exemplo de atividades citadas somente no PAC, foram aquelas que fazem o uso das Tecnologias da Informação, como podemos observar a seguir.

US7:16 O § 2º do referido artigo considera que, de acordo com as especificidades de cada disciplina, poderão ser desenvolvidas atividades através de tecnologias da informação, narrativas orais e escritas, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de caso referentes ao exercício da docência (UESC, 2005, p. 40).

Nesta US, o PAC coloca como atividades da PCC aquelas realizadas por meio de tecnologias da informação.

A inserção das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) tem sido cada vez mais necessária e a escola precisa se adaptar e ensinar ao aluno como conviver com essas novas

tecnologias, para que ele possa atuar como cidadão participante dentro e fora do contexto educacional. Diante da consolidação das tecnologias como conhecimento necessário à educação básica do cidadão, conseqüentemente, a formação de professores não pode ficar alheia a isto. As diretrizes para a formação de professores da Educação Básica têm atribuído à formação inicial de professores a necessidade de incorporar-se as TICs, bem como metodologias diferenciadas de ensino, visando favorecer o ensino dos futuros professores (BRASIL, 2001, 2015).

O uso das TICs se tornou ainda mais necessário ao trabalho docente no contexto atual devido a pandemia da COVID-19. Diante da determinação de isolamento social da Organização Mundial de Saúde, houve o fechamento dos espaços que promovam aglomerações, incluindo as escolas. Na Bahia, o trabalho remoto foi assumido inicialmente pelas escolas da rede privada e também tem sido assumido pelas escolas da rede pública. Assim, o professor tem necessitado dos diversos conhecimentos relacionados às TICs e, muitas vezes, as dificuldades desses profissionais para atuarem nesse contexto têm sido relacionadas as lacunas de sua formação inicial.

O uso das TICs não foi citado pelos licenciandos, o que nos leva a inferir que, possivelmente, esse é um tipo de atividade que não acontece no currículo em ação e que o PAC não tem sido um guia para a prática dos formadores. Diante disso, é importante que os formadores tenham o PAC como um orientador para a práxis docente e que atividades com o uso da TICs sejam incorporadas aquelas atividades realizadas na PCC.

C) Material Didático

Aquelas atividades que se referem à construção de materiais elaborados ou utilizados com finalidade pedagógica, que podem ser textuais ou não textuais, além disso, a avaliação desses materiais foram agrupadas nesta discussão.

Não identificamos posicionamentos sobre os materiais didáticos no PAC quando o texto trata explicitamente da PCC, mas, ao elencar as habilidades esperadas ao egresso do curso a capacitação para a produção e avaliação de materiais didáticos se fazem presentes, como podemos observar na US7:9.

US7:9 Habilidades que o capacitem para a preparação e desenvolvimento de recursos didáticos e instrucionais relativos à sua prática docente e avaliação da qualidade do material disponível no mercado (UESC, 2005, p. 27).

A produção de materiais didáticos e instrucionais é uma atividade real da práxis docente, logo, pode ser compreendida como atividade a ser realizada no contexto da PCC. No entanto,

consideramos que o projeto do curso poderia trazer maiores detalhes sobre a realização das atividades, visto que, por vezes, o papel de apresentar o currículo aos docentes é atribuído a este documento. Nesse momento, é importante que o documento explicita também que a construção desses materiais deve ser orientada por teorias que as sustentem. Isso porque, mesmo dentro da área do Ensino de Química há dificuldade de se definir o conteúdo da PCC, tal dificuldade deve ser ainda maior quando consideramos professores que não tem aproximação com a referida área e com a legislação referente aos cursos de licenciatura. Desta forma, o PAC poderia tratar de modo mais explícito sobre as atividades de PCC e de como estas atividades devem ser relacionadas às diversas teorias.

É provável que as habilidades para a preparação e desenvolvimento desses recursos estejam sendo construídas, pois, como veremos a seguir, os licenciandos têm realizado a construção de recursos didáticos, embora não tenham citado a avaliação de materiais disponíveis no mercado. Ao ouvirmos os licenciandos, percebemos que os materiais construídos têm seguido duas perspectivas, são materiais didáticos textuais e não textuais. Em relação a construção de materiais didáticos textuais, a maior parte foi citada pelos licenciandos na US8:15.

US8:15 Gouveia – Eu lembro de uma matéria que a gente fez com [Professora do Ensino], inclusive foi nas férias, metodologia, que a gente fez a questão da literatura de cordel, a gente fez trabalho...

Erica – História em quadrinho.

Gouveia – História em quadrinho, a gente fez de muitas formas, estudo de caso, na Inorgânica a gente pôde escolher, não é? Estudo de caso ou situação de estudo. A gente tem também a questão das atividades por meio de...

Machado – Jogos?

Gouveia – Jogos, mas é outra coisa! Quando a gente monta, montagem de...

Moderador assistente 1 – Material didático?

Gouveia – Quando a gente, montagem de estruturas para visualização e tal.

Moderador assistente 1 – Modelos?

Gouveia – Modelos!

Rebeca – E Inorgânica também que a gente representava os modelos com bolas de isopor, com jujubas.

Nesta US, os licenciandos trazem exemplos de atividades de PCC realizadas durante a formação, nas quais construíram materiais didáticos textuais e/ou estratégias, tais como história em quadrinhos, literatura de cordel, estudo de caso, situação de estudo, também foram identificadas na literatura (ALMEIDA, 2016; BOTON, 2019; MELO, 2018; PEREIRA, 2016; SILVA, 2014; TOLENTINO, 2017). Em outro momento, também citaram a construção de

poemas. Além disso, citaram como produção de materiais didáticos não textuais os jogos e modelos moleculares, atividades comuns na PCC em outros contextos (MONTEIRO, 2013; SILVÉRIO, 2014; BARBOSA, 2015; ORLANDI, 2015; ALMEIDA, 2016).

Apesar de citar a produção de materiais didáticos, os licenciandos não explicitam a relação desta atividade com a teoria, de modo que, não parecem estar conscientes da mesma. É importante destacar que a construção desses materiais deve ser orientada por aspectos como a adequação do material a determinado nível escolar, seus objetivos e consequências na formação dos indivíduos, a fim de que essas atividades não sejam apenas imitativas (SANCHEZ VAZQUÉZ, 1997; PEREIRA, 2016).

Na elaboração ou avaliação de materiais didáticos pode haver algum grau de consciência da prática – aquela revelada no processo prático, mas não há autoconsciência, ou seja, a consciência do grau de criação que o material produzido nessa atividade demonstra (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Nesse sentido, a elaboração, utilização e avaliação de materiais didáticos é uma atividade inerente à PCC, no entanto, é preciso que sejam atividades orientadas por teorias que os tornem conscientes das finalidades e intencionalidades desse processo.

D) Simulações

Nas Simulações encontram-se aquelas atividades em que os licenciandos precisam agir como se estivessem em situação real do trabalho docente. Identificamos que o PAC reconhece situações simuladoras como atividades da PCC:

US7:16 O § 2º do referido artigo considera que, de acordo com as especificidades de cada disciplina, poderão ser desenvolvidas atividades através de tecnologias da informação, narrativas orais e escritas, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de caso referentes ao exercício da docência (UESC, 2005, p. 40).

No grupo focal, algumas das atividades de PCC citadas pelos licenciandos foram compreendidas como simulações: Apresentação simulando aula e o Júri simulado.

A realização de Apresentação simulando aula pode ser observada na no exemplo seguinte.

US8:13 Liz - Em Orgânica teve uma prática, que ela pediu que a gente elaborasse... Teve um acompanhamento para selecionar as práticas que a gente escolheu e a gente teve que apresentar como se fosse apresentar para os nossos alunos no Ensino Médio, práticas mais simples e viáveis, não é?

Na disciplina de Química Orgânica foi solicitado que os licenciandos ministrassem uma aula simulada para o Ensino Médio com um conteúdo da disciplina que envolvesse uma prática

experimental viável para este contexto. Os licenciandos afirmarem que houve acompanhamento para a escolha dessas práticas, o que sugere que eles tiveram algum grau de consciência prática, no entanto, não nos possibilita afirmar o mesmo sobre a autoconsciência da prática. É importante ressaltar que as atividades de simulações não devem ser realizadas no sentido de imitação, visto que a imitação prática é pouco consciente (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1997). Isso significa que as simulações não devem tratar apenas da reprodução de procedimentos, mas deve atingir um sentido mais amplo, simulando também as necessidades do domínio das teorias didáticas para empregá-las em seu planejamento, adequação dessa prática a determinado contexto, além da necessidade de justificar as etapas da práxis docente.

Outro exemplo do uso de simulações foi citado na US8:36.

US8:36 Luna – Mas, Analítica Quantitativa a gente também teve isso, a coisa de passar para sala.

Liz – Que você dava aula para sala toda.

Machado – A gente usou os slides e tal, vídeo também.

Luna – Analítica Quantitativa, não é? Ele separava o assunto e a gente tinha que apresentar da melhor forma, mas como se os alunos e os colegas fossem os alunos do Ensino Médio, a gente se colocava como professor e até o professor era aluno. A gente dava aula da melhor maneira que a gente achasse.

Alaska – Era prática de ensino, que a gente trouxe uma cartolina, também.

Os licenciandos recordam que na disciplina Química Analítica Quantitativa a PCC envolveu uma simulação de aula na qual os discentes utilizaram materiais diversos, tais como slides, vídeos, cartolinas. Aqueles cursos em que aulas simuladas acontecem para os próprios colegas estão em concordância com os objetivos da PCC (BRASIL, 2001a; BOTON, 2019; CAMPOS, 2006).

A partir da fala de Luna “da melhor maneira que a gente achasse”, entendemos que possivelmente não houve orientação teórica por parte do(a) docente acerca de como os licenciandos deveriam dar aula, ou seja, isso foi deixado a cargo dos estudantes. Como discutido anteriormente. Isso sugere que apesar de haver possibilidade dessa atividade atingir uma práxis reiterativa e até mesmo com algum grau de criatividade, não atinge níveis de práxis reflexivas. Portanto, as atividades de simulação podem ser realizadas na Práxis como Componente Curricular, no entanto, prevendo sempre a possibilidade dos mais elevados níveis de práxis.

Um Júri simulado, também foi realizado pelos licenciandos, como observado na US8:62.

US8:62 Gouveia – A gente teve o júri simulado.

Liz – Com [Professora do Ensino de Química]?

Machado – Sim, o júri simulado com [Professora do Ensino de Química].

Gouveia – O júri simulado foi ótimo!

Os licenciandos relatam que realizaram um júri simulado na disciplina O professor e o Ensino de Química, mas não explicitaram as razões que justificassem a realização de tal atividade. Diversas atividades têm sido realizadas na PCC e cada uma delas demonstra o que o docente considera como imprescindível à formação inicial de professores. Ainda que pareçam espontâneas, mesmo que implicitamente, essas atividades são teoricamente fundamentadas (SACRISTÁN, 2017). Nesse sentido, é importante ter acesso as justificativas do(a) docente através do mesmo.

E) Atividades inadequadas à PCC

Algumas das atividades identificadas foram consideradas como Atividades inadequadas de PCC, pois, não são realizadas na práxis docente: a observação *in loco*, a apresentação de seminários e a produção de revisão de literatura.

Em relação a observação como atividades de PCC, esta foi identificada no PAC, através da US7:15, já apresentada quando discutimos sobre a Elaboração, execução e avaliação de projetos. Nesta US a observação *in loco* é indicada como atividade de PCC.

Entendemos que atividades de observação *in loco* não devem ser realizadas na PCC visto que a depender do objetivo da observação, esta atividade pode sobrepor os objetivos destinados as disciplinas de Estágio Supervisionado, sem a devida supervisão e orientação. A PCC pode ser desenvolvida através da observação, ação e reflexão crítica. No entanto, a observação e a ação não precisam ser diretas, mas podem incluir o uso das TICs, outras estratégias, produções e situações simuladas.

Outra atividade que consideramos inadequadas à PCC diz respeito à apresentação de seminários, como podemos observar na US8:87.

US8:87 Alaska – Mas aí vocês que escolheram.

Erica – Mas vocês apresentaram seminário, não foi nada aplicado com a gente na escola.

Machado – Mas a gente utilizou como se tivesse aplicando com os alunos.

Alaska – Mas foi individual. Vocês que escolheram.

Moderador principal – Quem propôs o artigo? A professora ou foi vocês que escolheram?

Machado – A gente, ela deu essa liberdade da gente escolher o artigo.

Rebeca – A gente escolhe passa para ela, ela analisa.

Machado – Ela avalia e ai libera.

Moderador principal – E o artigo tinha que ser relacionado com a prática de ensino?

Erica – Não, não necessariamente.

Machado – Não, não necessariamente, poderia ser qualquer artigo.

Moderador assistente 1 – Em que disciplina foi isso?

Alunos – Metodologia de Pesquisa.

Alaska – Então eu acho que é um caso particular de vocês.

Machado – Então foi a gente que escolheu.

Luna – Porque para apresentar, foi uma apresentação normal.

Na disciplina de Metodologia de Pesquisa a apresentação de seminário foi solicitada como atividade de PCC. Essa atividade consistiu na apresentação de um artigo de escolha dos licenciandos. No entanto, alguns discentes discordaram que essa atividade fosse adequada à PCC, visto que, apenas a minoria decidiu por apresentar um artigo relacionado ao ensino.

A apresentação de seminário não faz parte das atividades da práxis docente, portanto, não condiz com o conteúdo reservado à PCC. Os componentes curriculares da formação inicial de professores, principalmente os componentes práticos, devem se relacionar com atividades reais que os futuros professores realizarão em sua prática docente, pois, o distanciamento existente tem tornado a formação distante do exercício da profissionalidade (SACRISTÁN, 2017).

O mesmo acontece quando é solicitado que os licenciandos realizem uma revisão de literatura de conteúdos da Química, como podemos perceber na US seguinte.

US8:23 Gouveia – Mas é isso não indica tudo não, tem muita coisa.

Erica – Eu entendi o que Gouveia quis dizer que isso não é desnecessário, é necessário! Mas acho que ele não vê relação necessariamente com o ensino, com a minha prática pedagógica que eu vou aplicar na sala de aula.

Rebeca – Então, isso não quer dizer que de fato você vai usar, é certo que você vai chegar assim, você vai pegar toda a escola você vai utilizar todo o tempo, é uma coisa que pode acontecer de você utilizar

Erica – É como a gente tem o conhecimento de informática aplicada à química, a gente tem, é, hoje uma noção de como mexer no Power Point, fazer o currículo lattes e tal, foi necessário, foi importante, mas muitas vezes a gente não utiliza necessariamente essa questão pedagógica no ensino, acho que é isso que Gouveia quis dizer.

Os licenciandos concordam que a atividade de revisão de literatura é necessária à formação, porém, não está relacionada diretamente com o trabalho docente. Por isso se questionam se essa atividade contempla os objetivos da PCC.

Por não serem práticas passíveis de orientação por teorias didáticas, as atividades aqui citadas foram consideradas como inapropriadas para a PCC, caracterizando, nesse sentido, um desencontro teórico-prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Isso porque, se não há teoria didática explícita que preveja possibilidades de realização dessas atividades elas não são capazes de contribuir com uma teoria. Sem essa relação entre teoria e prática não há práxis.

De modo geral, através da categoria Atividades de PCC, percebemos que não houveram trabalhos interdisciplinares, coletivos e que estivessem relacionados à aspectos sócio-políticos necessários à formação do cidadão.

Considerando o professor como um intelectual que deve contribuir para a emancipação social através da transformação dos indivíduos na Educação Básica, entendemos que o curso de Licenciatura em Química tem papel de contribuir para a formação crítica e atuante desses indivíduos. Assim, o curso não deve ser responsável apenas sobre o que e como ensinar, mas esses conhecimentos devem estar relacionados a aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e históricos. Isso indica que nenhuma das atividades realizadas têm contribuído para a formação intelectual, social e política dos futuros professores. Consequentemente, essas atividades não contribuem para que os professores sejam intelectuais críticos, reflexivos e criativos que, a partir da problematização do conhecimento, lute contra as injustiças sociais (GIROUX, 1997).

Além de explicitar a relação teórico-prática, as atividades da Práxis como Componente Curricular precisam afirmar e promover o discurso de liberdade e democracia, promovendo a consciência social. Caso contrário, as atividades práticas servirão apenas de treinamento técnico, promovendo a proletarização do trabalho docente (GIROUX, 1997).

7.5 CONTRIBUIÇÕES DA PCC NO CURSO

Diante do exposto, na categoria Contribuições da PCC apresentamos as disciplinas e núcleos em que, de acordo com os licenciandos, a PCC mais contribuiu para a formação de professores.

A legislação que regulamentou a implementação da PCC foi flexível para que cada curso apresentasse um modo próprio de realizar a PCC, dessa forma, no curso de Licenciatura em Química da UESC optou-se por adaptar as disciplinas novas e existentes para que a PCC fosse desenvolvida como parte das mesmas. Este curso classifica as disciplinas da matriz curricular por núcleos relacionados às áreas de conhecimento, quais sejam: Química, Ensino, Matemática, Física e Complementares. Essa organização curricular nos permitiu observar a contribuição da PCC tanto em nível de disciplinas quanto a partir do núcleo que elas compõem.

A) Disciplinas que mais contribuíram

Ao serem questionados sobre qual disciplina teve a atividade de PCC mais significativa para a formação de professores, os licenciandos apontaram nas disciplinas de Química Inorgânica, a Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química e História da Química. Podemos observar tais indicações nas US apresentadas a seguir.

US8:78 Machado – Para mim foi com o [Professor de Inorgânica], a parte de Inorgânica. Que a gente criou o caso e ele trabalhou juntamente, com a professora [Professora do Ensino], na época, então foi algo que eu achei muito bom.

A metodologia de estudo de caso, realizada na disciplina Química Inorgânica em colaboração com uma professora do Ensino de Química, foi considerada como umas das experiências de PCC que mais contribuiu para a formação dos licenciandos.

Essa é uma prática em que se busca aproximação com o trabalho coletivo e interdisciplinar como pode ser observado no fragmento a seguir.

US8:79 Gouveia – Eu gostei de metodologia.

Erica – Sim! Que a gente fez o negócio, não foi?

Gouveia – Mas, é Metodologia e Instrumentação, tá?

Machado – Para você ver eu... Até meu TCC é nessa linha.

Gouveia – Que foi a que a gente fez os cordéis, as histórias em quadrinhos.

As práticas realizadas na disciplina de Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química, exemplificadas por cordéis e histórias em quadrinhos, foram consideradas pelos licenciandos como atividades que mais contribuíram para a formação.

US8:94 Luna – Na disciplina mesmo de Metodologia e Instrumentação, quando eu fui fazer o meu planejamento para o estágio, lembrei dela. Porque tipo assim, teve uma atividade, que era tipo assim, tinha que analisar um livro e tinha que fazer alguma coisa. Eu fiz de uma maneira, aí a professora questionou “Por que você fez desse jeito?”. Eu fiz empolgada achando que era da melhor forma, mas ela disse “Por que você fez assim acompanhando o livro? Você poderia usar coisas diferentes”. Muitas vezes a gente quer usar o que tá ali no livro, que é mais comum, mas [a disciplina] leva a pensar em coisas diferentes. Aí, quando eu fui fazer o planejamento do estágio eu já pensava nesse sentido, eu pegava o assunto, mas buscando exemplos diferentes.

Os licenciandos relatam que as atividades práticas realizadas na disciplina de Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química, levaram eles a refletir sobre a necessidade de ir além do livro didático. Essas aprendizagens foram resgatadas por eles no momento do Estágio Supervisionado.

US8:84 Gouveia – Eu acho também muito importante foi a História da Química, porque História da Química quando a gente fez com [Professora do Ensino de Química], a gente teve uma compreensão bem elevada assim, de

como trabalhar a questão dos livros didáticos e a importância da gente ter o conteúdo histórico.

Erica – Para a química!

Gouveia – Para química, porque muitas vezes a gente não percebia a importância da gente sempre tá checando o livro que a gente trabalha e tal.

A importância do olhar crítico para o livro didático e de seu conteúdo histórico foi desenvolvido na PCC da disciplina História da Química. Essas atividades também foram citadas como aquelas que mais contribuíram para a formação do professor.

B) Núcleo que mais contribuiu

Considerando o conjunto de disciplinas de uma mesma área, denominados no PAC por núcleos, pudemos observar qual deles tem contribuído de forma mais significativa para a PCC.

US8:63 Moderador principal – Então, dentre os núcleos de disciplinas da química, ensino, matemática, física e complementares, qual vocês acham que mais contribuiu com prática de ensino?

Gouveia – Com a prática de ensino?

Erica – Dentro dos núcleos? A Analítica.

Machado – Analítica.

Moderador principal – Não, não por disciplina, mas dos núcleos de modo geral.

Gouveia – Ensino.

Erica – Ensino.

Machado – Ensino.

Os licenciandos entendem o núcleo do Ensino tem maior contribuição em sua formação prática.

US8:69 Moderador principal – Sim, mas primeiro. A primeira questão foi se eles contribuíram com a prática de ensino.

Alaska – Para mim foi o ensino.

Gouveia – A de ensino.

Moderador principal – E depois pensar se eles [os núcleos] relacionavam as teorias pedagógicas com as da química e as da química com as pedagógicas.

Gouveia – É química.

Erica – Nenhum nem outro.

Rebeca – É porque na primeira, para primeira pergunta seria o ensino, para segunda seria a química

Machado – A química, a química foi a que mais tentou relacionar, a do ensino fez, deu a sintonia. Então a de cá [química] que tentou relacionar, a de cá [ensino] deu a teoria, mas não relacionou.

Os licenciandos afirmam que o núcleo da área de ensino foi aquele que mais contribuiu para a PCC, já que foi o que mais realizou essas atividades. Porém, também consideraram que o núcleo da área de Química fez mais relações de suas teorias com as teorias pedagógicas.

7.6 PROBLEMAS DA PCC NO CURSO

As situações que acontecem na PCC que impedem que este componente seja parcial ou totalmente realizado como práxis foram agrupados na categoria Problemas com a PCC, que emergiu do grupo focal. Percebemos que o componente é realizado como imitação da prática, que ocorre um desencontro teórico-prático ou sequer acontece. Esses problemas estão diretamente relacionados ao fato de alguns formadores não saberem realizar a PCC, sendo que alguns deles admitem isso para os licenciandos. Desta forma, esta categoria será apresentada a partir da natureza destes problemas, quais sejam: A) Formador não sabe realizar a PCC, B) PCC por imitação, C) PCC sem vínculo com a prática docente e D) PCC não acontece.

A) Formador não sabe realizar a PCC

O primeiro problema identificado na realização da PCC refere-se a ausência de conhecimentos necessários ao formador para que o componente seja realizado. Este pode ser considerado o problema mais inquietante, pois, a resolução das demais questões perpassa pela capacidade do professor em planejar, realizar, orientar e justificar a PCC. Nesse contexto, os licenciandos percebem que alguns professores não possuem os conhecimentos necessários para a realização do componente. A US8:10 a seguir, representa esta circunstância.

US8:10 Gouveia – Algumas matérias elas tem aquela é... Geralmente são matérias que tem três horários, aí são dois de teórica e um de prática de ensino.

Moderador Assistente - Que matérias são essas?

Gouveia – Matérias? Orgânica, se não me engano.

Gouveia – Inorgânica teve, agora as outras?!

Gouveia – Analítica teve, mas foi tipo, o que ele passou para gente foi a questão do artigo, a revisão.

Machado – As outras disciplinas não tiveram porque os professores, na verdade eles não sabiam como passar a parte de, dessa prática de ensino para gente.

Após recordarem a PCC como parte das disciplinas de Química Orgânica, Química Analítica e Química Inorgânica, os licenciandos comentam que nas demais disciplinas a PCC não foi realizada. Na percepção dos discentes isso se justifica pelo fato de, o professor não saber

"passar" essa parte do conhecimento. Segundo os licenciandos, tal percepção é confirmada por alguns formadores ao afirmarem que não sabem realizar a PCC, como observado a seguir.

US8:24 Moderador Principal – E dessas atividades que vocês realizaram na prática de ensino, como funcionava a orientação? Como era essa questão da orientação do professor para a atividade? Eu fiz um jogo, como era a orientação do professor para que eu produzisse esse jogo?

Machado – Para os professores que tinham mais, por exemplo, que tem muitos professores que não são formados em licenciatura, são bacharéis dando aula, então tinha professor que deixava muito claro “eu não sei fazer isso aí”.

Os licenciandos apontam que a realização ou a falta de realização de orientação às atividades de PCC tem relação com a formação dos docentes. De acordo com os licenciandos, a falta de orientação geralmente acontece com os professores que são bacharéis, estes deixam claro que não sabem realizar a PCC.

É imprescindível que o formador tenha conhecimentos sobre o componente curricular que lhe foi atribuído. A PCC é um componente complexo tal como a profissão docente, em que além do conteúdo da área de formação, o formador precisa utilizar de conhecimentos pedagógicos e sócio-políticos. A necessidade dessa soma de conhecimentos faz com que os docentes não se sintam preparados para conduzir a PCC, principalmente porque na maioria das vezes sua formação tem sido pautada em apenas em um desses tipos de conhecimento. No entanto, é importante considerar que o formador é um professor, logo a sua formação precisa ser compreendida como um contínuo em que há a formação permanente desses indivíduos, levando em consideração o seu contexto de trabalho em um curso de licenciatura (MARCELO GARCÍA, 1999).

Outro aspecto que pode contribuir para minimizar o problema da dificuldade do professor em realizar a PCC diz respeito a adoção de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Nesse sentido, a discussão entre os pares sobre o planejamento, condução e avaliação da PCC. Assim, o componente poderia ser compartilhado por dois professores de áreas distintas – um professor de Química Orgânica e outro do Ensino de Química, por exemplo – como já acontece no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UESC (OLIVEIRA; BRITO, 2017).

B) PCC por imitação

A PCC foi compreendida como uma imitação quando as práticas realizadas pelos licenciandos consistiam somente na reprodução da construção e utilização de materiais didáticos, por exemplo, sem a compreensão dos procedimentos adotados e, portanto, sem saber justificá-los. Nesse sentido, os licenciandos reproduziam materiais didáticos ou aulas que já

conheciam em sua experiência como discentes ou buscam por materiais e aulas preexistentes, como observado na US8:30.

US8:30 Moderador Principal – E nas disciplinas que o professor não dava essa orientação, como vocês faziam? Como tinham as ideias? Como colocava a atividade em prática?

Todos – Pegava da internet... É [risos].

A US acima indica que a PCC ocorre por imitação, decorrente da falta de orientação do professor, assim, os licenciandos acabam recorrendo às pesquisas realizadas na internet para a realização das atividades.

Se os licenciandos realizam as atividades a partir da busca por materiais na internet e não realizam nenhum tipo de adaptação, elas se constituem como uma imitação prática. A imitação prática é uma ação pouco consciente, não apresenta nenhum grau de criação ou de reflexão (SANCHÉZ VAZQUEZ, 1997). Nesse caso, do nosso ponto de vista, essas atividades não podem ser caracterizadas como práxis e não devem ser realizadas na PCC.

A realização de atividades meramente imitativas durante a formação inicial traz consequências no modo como o licenciando compreende a prática docente. Isso reflete principalmente nas dificuldades do início da carreira, como citado por Machado a seguir.

US8:93 Machado – Eu acho que a prática de ensino nos auxiliou em relação a experiência, porque você aprende aqui e você consegue replicar a mesma coisa que você aplicou aqui na sala, na prática do ensino aqui, você vai para sala de aula lá no colégio e aplica lá também. Então, isso já é um facilitador, você não tá indo lá de peito aberto, você já tem pelo menos aqui uma experiência para passar ali na sala de aula.

Os licenciandos atribuem importância à PCC devido ao fato dela proporcionar experiências relacionadas a estratégias de ensino que podem ser replicadas na prática docente.

A percepção dos licenciandos sobre a PCC como aprendizagem de técnicas para serem aplicadas na Educação Básica é inadequada, visto que, além de ser uma visão dicotomizada da relação entre teoria e prática, demonstra que não haverá vínculo com o contexto em que possivelmente será realizada. Essa visão ignora a complexidade das situações de ensino, que possuem características individuais e, portanto, não são resolvidas por aplicação de técnicas. Nesse sentido, é provável que ao se depararem com essas situações no contexto escolar esses futuros professores tenham dificuldades em sua práxis docente (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012).

Considerando o professor como um intelectual, a PCC como práxis e que neste componente não podem ser trabalhados apenas o que e como ensinar, mas como esse conhecimento pode contribuir para que seus alunos alcancem objetivos mais amplos. O futuro

professor precisa aprender a tornar o trabalho pedagógico mais político, isso significa identificar os problemas e injustiças sociais vividas pelos indivíduos, além de mostrar como o conhecimento ensinado pode contribuir para que estes se transformem e sejam capazes de lutar por uma sociedade melhor (GIROUX, 1997).

C) PCC sem vínculo com a prática docente

A PCC é definida legalmente como “o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos **próprios ao exercício da docência**” (BRASIL, 2005, p. 3, grifo nosso). Apesar de discordarmos do seu sentido de aplicação de conhecimentos, concordamos que todas as atividades realizadas devem ter relação com o exercício da docência. Assim, agrupamos aqui as falas dos licenciandos que desconsideram a relação que deve haver entre as tarefas realizadas no componente e o trabalho do professor. Essas atividades já foram classificadas anteriormente como Atividades inadequadas à PCC.

O primeiro questionamento apresentado pelos licenciandos esteve relacionado a atividade de revisão de literatura, como observado a seguir.

US8:21 Gouveia – Porque ai, a gente não aplica e isso é verdade, a gente não aplica a revisão do jeito que a gente vê aqui, dentro de uma sala de Ensino Médio.

Liz – Mas na Analítica II [Química Analítica Quantitativa] a gente tem a prática.

Gouveia – Claro que tem! Não, eu não estou falando que não tem, tem! Mas o que Machado... O que eu estou corroborando com Machado é que, por mais que a gente utilize isso aqui, a gente utiliza isso para gente. Tem muita coisa aqui que a gente faz aqui, por mais que seja uma licenciatura, por mais que seja um curso para que a gente aprenda a ensinar, tem muita coisa aqui que a gente só leva só para gente, a gente não leva para o Ensino Médio.

[...]

Erica – Eu entendi o que Gouveia quis dizer, que isso não é desnecessário, é necessário! Mas acho que ele não vê relação necessariamente com o ensino, com a minha prática pedagógica que eu vou aplicar na sala de aula.

Apesar de concordar que a atividade de revisão de literatura traz contribuições para a formação, os licenciandos se questionam se esta contribuição está relacionada com o trabalho docente, visto que ela não traz relações com o Ensino Médio e com a prática pedagógica.

Neste caso, observamos que as teorias pedagógicas e a prática realizada não se referem a mesma parte da realidade: o trabalho docente. Isso significa que as teorias curriculares, didáticas, de aprendizagem, de avaliação, dentre outras, não são capazes de orientar e justificar a prática realizada. Portanto, podemos dizer que quando a PCC não tem vínculo com a prática docente houve um desencontro teórico-prático (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997).

Assim como a revisão de literatura, a apresentação de seminários também foi questionada pelos licenciandos enquanto atividades que não tem vínculo com a prática docente, como observado nas US 8:37 e 8:39.

US8:37 Erica – Quando um professor pede que a gente apresente um seminário, pode ser considerado ali naquele momento como uma prática de ensino?

Moderador Principal – Você acha que sim?

Erica – De estar apresentando para sala?

Moderador Principal – Você acha que sim?

Luna – Como é a pergunta?

Liz – Acho que é aberto demais.

Erica – Não sei

Machado – Qual foi à pergunta?

Erica – Quando a gente apresenta um seminário na sala de aula, o professor passa um conteúdo para você e você vai ter que apresentar determinado assunto. Quando a gente leva um seminário com slide para sala de aula, ali naquele momento a gente está substituindo entre aspas o lugar do professor e apresentando para os nossos colegas sobre um determinado assunto. Aquilo ali poderia ser considerado uma prática de ensino?

Rebeca – Eu acho que sim.

Moderador Assistente – Por quê?

Rebeca – Não sei. Porque se está treinando para estar ali na frente do povo.

Machado – Mas aí, eu acho que não é só treinando para ali, você está treinando para o mercado também.

Os licenciandos se questionam se a apresentação de seminário se constitui como atividade da PCC. Alguns licenciandos consideram que a apresentação de seminário compõe a PCC, pois, no momento da apresentação o discente está explicando um conteúdo em lugar do professor e, portanto, estaria praticando, treinando.

US8:39 Liz – Quando a gente passar o seminário lá no estágio, os alunos também estariam praticando o ensino quando eles estão apresentando?

Machado – É!

Erica – Não entendi a pergunta.

Liz – Tá, quando você passa um seminário [interrompida].

Machado – Você passa?

Liz – Para todos os seus alunos apresentarem, então eles no caso também estariam praticando o ensino?

Erica – Então, essa é a pergunta que eu tive [risos].

Para refletir sobre a questão da apresentação de seminários como atividade de PCC os licenciandos buscam comparar essa atividade à apresentação de seminários por alunos da Educação Básica buscando indicar que, embora possa contribuir para a formação do licenciando, a apresentação de seminários não é uma atividade da prática docente.

A apresentação de seminários também constitui uma atividade realizada na PCC do curso de Licenciatura em Química da UESC em que houve um desencontro teórico-prático. Podemos dizer que a prática e a teoria não têm a mesma parte da realidade como referência

(SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997). Por não ser uma atividade realizada no trabalho docente, a apresentação de seminários é uma prática que não pode ser orientada e/ou justificada por teorias pedagógicas.

D) PCC não acontece

O último problema identificado no grupo focal com os licenciandos relacionados à PCC do curso de Licenciatura em Química da UESC diz respeito ao fato de esse componente não estar sendo realizado por alguns professores, portanto, a PCC não acontece.

Quando os licenciandos são questionados sobre as disciplinas que comportam a PCC, mas não se lembram imediatamente de muitas disciplinas e comentam que algumas delas ficam apenas na teoria, ou seja, o componente não é realizado. Isso pode ser observado na US8:7.

US8:7 Gouveia – Algumas matérias elas têm aquela... Geralmente são matérias que tem três horários, aí são dois de teórica e um de prática de ensino.
 Erica – E um de prática de ensino.
 Moderador Assistente - Que matérias são essas?
 Gouveia – Matérias? Orgânica, se não me engano.
 Liz – Na teoria deveria ter.
 Gouveia – Na teoria, deveria ter, mas nunca teve.

No entanto, através da US8:18 notamos que esta opinião não foi unânime.

US8:18 Erica – Minha Orgânica mesmo foi diferente das meninas, as meninas fizeram a prática, mas eu não fiz a prática de ensino, a gente aqui não teve, foi só teoria.

Alguns licenciandos relatam que realizaram a PCC na disciplina de Química Orgânica, outros afirmam que o componente não ocorreu. Provavelmente, os licenciandos cursaram a disciplina em momentos diferentes, com professores diferentes.

No que diz respeito às disciplinas de Físico-Química, todos concordaram que a PCC não acontece, como observado nas US8:17 e 8:76, a seguir.

US8:17 Gouveia – As matérias que a gente começou a fazer mais separadamente, tipo, o pessoal de Físico-Química sabe que lá não tem nada disso, é só teoria em Físico-Química.
 Moderador Assistente – Físico-Química I ou II?
 Machado – Tanto faz.
 Gouveia – Sim, Físico-Química I e II.

US8:76 Luna – Teve uma vez que a gente pediu em Físico-Química, aí o professor fez assim: “Eu posso botar para vocês apresentarem, só que os critérios vão ser mais rigorosos do que se vocês fossem fazer uma prova”. Daí a gente disse: “Vai uma prova mesmo”.

Erica – Tipo, ele não querendo fazer, e entrando na nossa mente, para que a gente também não querer fazer [gargalhadas].

Nestas US os licenciandos exemplificaram as disciplinas de Físico-Química I e Físico-Química II como aquelas em que a PCC não ocorre e enfatizam que essas disciplinas são marcadas por tratarem apenas de teorias. Além disso, relatam que chegaram a perguntar sobre a realização da PCC a um professor que não havia solicitado tal atividade. No entanto, esse professor teve uma atitude coercitiva ao dizer que a atividade destinada a PCC teria critérios mais rigorosos do que a realização de uma prova, fazendo com que os alunos não mais solicitassem a realização da atividade.

Em relação ao núcleo da área de Química, foi unânime a compreensão de que a PCC não acontece nas disciplinas de Físico-Química I e II, Química Ambiental e Instrumentação e Segurança de Laboratório. Apenas um licenciando afirmou ter realizado atividades de PCC nas disciplinas de Química Geral I e/ou II e Química Orgânica I e/ou II. Desde modo, neste núcleo apenas as disciplinas da área de Química Analítica e da Química Inorgânica e História da Química têm realizado a PCC.

Através da US 2:71 percebemos que nenhum licenciando participante do grupo focal realizou PCC na disciplina Psicologia e Educação.

US8:71 Rebeca – Psicologia e Educação não teve.

Todos – Não teve.

Luna – Psicologia e Educação também não teve.

Os alunos apontaram a disciplina Psicologia e Educação como exemplo de disciplina do núcleo de ensino em que a PCC não acontece.

No decorrer do grupo focal notamos que, ora a PCC foi realizada em algumas disciplinas, ora a PCC não aconteceu.

US8:64 Rebeca – Política a gente teve uma prática.

Liz – Mas a gente não teve em Filosofia.

Machado – OTP eu tive.

Liz – Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação da Aprendizagem, na Política e Legislação eu também tive.

Na US 8:64, percebemos que alguns licenciandos realizaram a PCC nas disciplinas Organização do Trabalho Pedagógico, Avaliação da Aprendizagem e Política e Legislação. No entanto, na unidade seguinte, observamos que nem todos os licenciandos tiveram essa experiência.

US8:19 Erica – A gente viu mesmo em Estágio, né? Porque sinceramente Avaliação de Aprendizagem.

Machado – Não.

Erica – Era texto, discutindo sobre...

Moderador Principal – Que texto?

Erica – Prova (risos).

Machado – Textos e mais textos.

Erica – Diversas avaliações, mas nunca tinha sido necessariamente uma prática de ensino. Política e Legislação [da Educação] (interrompida)
Gouveia – Política e Legislação [da Educação], não.

Os licenciandos expõem disciplinas do núcleo de ensino, exemplificadas pela Avaliação da Aprendizagem e Política e Legislação que não realizaram atividades práticas.

Identificamos através do grupo focal que, no núcleo da área de Ensino os licenciandos não realizaram PCC na disciplina de Psicologia e Educação. Houve discordância em relação as disciplinas Avaliação da Aprendizagem, Política e Legislação e Filosofia e Educação, isso porque, alguns participantes do grupo focal realizaram a PCC nessas disciplinas e outros não. Já nas disciplinas de Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química e Organização do Trabalho Pedagógico, a PCC foi realizada por todos os licenciandos. Não ficou explícito se eles realizaram PCC nas disciplinas Educação e Sociedade e O professor e o Ensino de Química.

Podemos observar como a PCC tem acontecido no núcleo de Matemática e da Física a partir da US seguinte.

US8:60 Gouveia – Geometria [Aplicada a Química] a gente teve, mas foi tipo aquele naquele modelo.

Rebeca – Estatística [Aplicada a Química] tem prática de ensino?

Gouveia – Lembra que o professor mandava a gente fazer, Geometria [Aplicada à Química] a gente fez o modelo, agora Estatística [Aplicada à Química], enquanto for aquela criatura dando aula não vai ter prática de ensino.

Rebeca – Não tem em Física, quanto mais.

Os licenciandos recordam uma atividade realizada na disciplina Geometria aplicada à Química, se questionam sobre a existência da PCC na disciplina Estatística Aplicada a Química e concordam que a PCC não foi realizada nas disciplinas de Física e Estatística. As disciplinas complementares também são indicadas pelos licenciandos no mesmo sentido, como observado a seguir.

US8:72 Machado – Professora, para falar a verdade eu nem sabia que as outras disciplinas tinham.

Liz – É, eu também não. Só Inorgânica, Orgânica...

Moderador Principal – Quais você não sabia?

Machado – Todas essas de baixo aqui oh [mostrando as disciplinas de Física, Matemática e Complementares no quadro com as disciplinas de PCC fornecido – Apêndice B].

Nesta US os licenciandos afirmam desconhecer a existência da PCC em disciplinas dos núcleos de Matemática, Física e Complementares.

Quando questionados sobre o que poderia ser melhorado na PCC, os licenciandos reafirmaram que a PCC não tem acontecido em todas as disciplinas, como apresentamos na US 8:116.

US8:116 Moderador Principal – Existem outros aspectos que podem ser melhorados na prática de ensino?

Erica – Existe o que?

Moderador Principal – Outros aspectos que vocês...

Gouveia – Infinitos.

Moderador Principal – Citem.

Gouveia – Somos pessoas, pessoas sempre melhoram.

Machado – Que orgulho [risos].

Rebeca – Quando tem prática de ensino não é? Porque eu não posso melhorar uma coisa que não tem, não é? Primeiro passo.

Machado – É, o primeiro passo é começar a ter

Erica – Ter prática de ensino [risos], esse é o primeiro passo.

Quando questionados se ainda haviam outros aspectos para serem melhorados na PCC, os licenciandos respondem que a PCC deve começar a ser realizada, porque não dá para melhorar algo que não existe.

No núcleo da área de Matemática a PCC foi realizada por alguns licenciandos na disciplina de Geometria Aplicada à Química, mas nenhum deles realizou na disciplina de Estatística Aplicada à Química. De acordo com os licenciandos a PCC não tem sido realizada nas disciplinas do núcleo da área de Física. Alguns deles realizaram a PCC na disciplina Informática Aplicada à Formação do Professor e Metodologia de Pesquisa do núcleo das disciplinas Complementares, no entanto, a adequação da atividade de apresentação de seminário à PCC realizado na última foi questionada pelos licenciandos.

O problema da não realização da PCC no curso de Licenciatura em Química da UESC evidencia o entendimento do currículo como um sistema formado por níveis. Nesse sentido, demonstra que uma mudança curricular não é apenas uma mudança no currículo prescrito (SACRISTÁN, 2017). Como observado no contexto investigado, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) busca estar em consonância com o currículo prescrito, mas isso não é suficiente para que a PCC aconteça plenamente no currículo em ação.

Quando a PCC não acontece seu espaço no currículo é ocupado por outros tipos de conhecimentos, principalmente por aqueles em que os professores se especializaram, fortalecendo outras compreensões que não são específicas para este componente. Assim, se faz ainda mais expressiva a necessidade da formação de formadores com vistas às especificidades dos cursos de licenciatura.

7.7 NECESSIDADES DA PCC NO CURSO

A categoria Necessidades da PCC emergiu do Projeto Acadêmico-Curricular (PAC) e do grupo focal, nela foram reunidas as US que apresentam aspectos considerados como

imprescindíveis para a realização da PCC, no contexto do curso de Licenciatura em Química da UESC.

Nas categorias anteriores a discussão teve como foco apontar o que a PCC tem sido, nesta o foco encontra-se sobre o que o curso poderia ser, mas não é. Isso nos permitiu identificar barreiras que impedem que a PCC seja realizada como práxis e observar a distância que separa o que o curso é do melhor que ele poderia ser (NOBRE, 2011).

A) Perspectiva crítica

Na categoria Perspectiva crítica foram agrupadas as US em que se percebe a necessidade de que a formação de professores e, conseqüentemente, a PCC se pautem numa racionalidade crítica. Na perspectiva crítica a educação deve ser entendida como um processo emancipatório, político, social que preza pela liberdade individual e justiça social. Desta forma, precisa ser caracterizada como um processo intencional e consciente (GIROUX, 1997). Nesse sentido, a PCC precisa contribuir na formação de professores que assumam seu papel de intelectual crítico a partir de um trabalho coletivo e interdisciplinar. Essa perspectiva foi identificada em US oriundas do PAC, como exemplificado a seguir.

US7:10 – Ensino de química:

- Refletir de forma crítica a sua prática em sala de aula, identificando problemas de ensino-aprendizagem;
- Compreender e avaliar criticamente os aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade; (UESC, 2005, p. 28).

No que diz respeito às competências e habilidades referentes ao Ensino de Química, o projeto coloca a necessidade da reflexão e da avaliação críticas de aspectos sociais, tecnológicos, ambientais, políticos e éticos relacionados às aplicações da Química na sociedade. Esses são aspectos que caracterizam o professor como um intelectual crítico (GIROUX, 1997).

Apesar de situar a perspectiva crítica dentro de um elenco de competências e habilidades, que tem maior representatividade na racionalidade técnica, neste momento, o projeto do curso toma essa questão inicialmente de modo não fundamentado, apenas a partir da adoção do termo “crítica”. Concordamos que o curso necessite de se aproximar da perspectiva crítica, no entanto, é preciso explicitar a base teórica que fundamenta tal perspectiva. Isso porque, o uso indiscriminado do termo “crítico(a)” pode levá-lo ao mesmo “modismo” em que caiu o termo “reflexão”.

O ensino crítico precisa ter a intenção de desenvolver nos estudantes o desejo de lutar contra as injustiças sociais, de transformarem a si mesmo e a sociedade. Além disso, precisa reconhecer os estudantes como agentes capazes de problematizar o conhecimento tornando-o crítico para que, em contrapartida, emancipe estes indivíduos (GIROUX, 1997). O que, nas palavras de Giroux (1992, p. 32), significa “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico”.

Outras relações com a perspectiva crítica foram identificadas no PAC, como observado na US7:11.

US7:11 – Valores estéticos, políticos e éticos

- Pautar-se em princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos;
- Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos; (UESC, 2005, p. 30).

As competências e habilidades relacionadas aos valores estéticos, políticos e éticos são aspectos citados no PAC, relacionando-os a ética democrática, dignidade humana e justiça. Esses são aspectos característicos do trabalho do professor como intelectual crítico e, por isso foram considerados como necessidades da PCC.

O discurso da liberdade, justiça social e da democracia são característicos do modelo emancipatório de formação docente. Isso porque, estes aspectos são capazes de promover a consciência social (GIROUX, 1997). No entanto, as variações de contexto, principalmente no que diz respeito ao currículo prescrito, ao sofrer influência de intensidades distintas dos grupos hegemônicos permitem que esse discurso apareça de modo mais ou menos explícito (APPLE, 2006).

A variação entre a exposição da perspectiva crítica pautada no modelo emancipatório aparece de modo explícito no PAC, como observado na US seguinte.

- US7:12** • Vivenciar pedagogias que orientem o processo de formação/educação de sujeitos críticos, emancipados e promotores de uma sociedade mais justa (UESC, 2005, p. 31).

No que diz respeito às ações que devem ser desenvolvidas durante o curso, encontra-se a formação de sujeitos críticos e emancipados, papel do professor como intelectual crítico.

É explícito nesta investigação o entendimento de que a formação de professores precisa assumir uma perspectiva crítica, pautada na promoção da emancipação dos professores, a fim de que estes sejam capazes de refletir criticamente sobre o seu papel para o desenvolvimento

de um ensino que transforme os estudantes em cidadãos ativos e críticos (GIROUX, 1997). Portanto, essa foi considerada uma necessidade da PCC.

B) Planejamento

Entre as necessidades da PCC relativas ao Planejamento foram apontados dois aspectos. O primeiro deles diz respeito a um Planejamento Coletivo e Interdisciplinar e o segundo ao Acompanhamento do planejamento da PCC pelo Colegiado do curso. O planejamento é importante, pois é neste momento que se estabelecem os primeiros vínculos entre a PCC e a teoria, ou seja, os fundamentos e intencionalidades das atividades as direcionam para determinada perspectiva (SACRISTÁN, 2017).

O Planejamento Coletivo e Interdisciplinar é uma condição relevante à PCC, já que faz parte das características de uma formação pautada no modelo emancipatório (GIROUX, 1997). A partir das categorias discutidas anteriormente, podemos afirmar que o trabalho coletivo e interdisciplinar não é frequente na PCC do curso de Licenciatura em Química da UESC, se constituindo ainda como uma necessidade.

Podemos observar que essa necessidade da PCC é considerada pelo PAC, a partir da US7:17.

US7:17 Em atendimento a essas diretrizes, buscou-se inserir dentro de algumas disciplinas, principalmente as da área de Química, a prática de ensino como componente curricular, com carga horária de 15 horas. Assim, essa prática poderá ser trabalhada por cada professor no espaço disciplinar, ou através de projetos que envolvam todas as disciplinas do semestre. Essa definição deverá partir da discussão entre os professores durante a semana de planejamento pedagógico, de tal forma que ao iniciar o semestre letivo, os docentes já tenham definido o projeto ou os projetos a serem desenvolvidos (UESC, 2005, p. 40).

Neste curso a PCC é realizada dentro de algumas disciplinas, na maior parte da área de Química, com carga horária de 15 horas. De acordo com o PAC, o planejamento da PCC deve ser coletivo ainda na semana de planejamento pedagógico, já a sua realização poderá ser disciplinar ou interdisciplinar.

O trabalho coletivo é importante por tornar o trabalho dos professores mais coerente, estabelecendo vínculos entre os diversos conhecimentos ensinados e aprendidos no curso. Quando os professores realizam suas atividades de modo individual acabam favorecendo uma falta de coordenação que acarreta em problemas na aprendizagem dos licenciandos (SACRISTÁN, 2017).

Outro exemplo de fragmento em que se identifica a necessidade de um planejamento coletivo e interdisciplinar na PCC pode ser observado abaixo.

US7:19 Durante a semana pedagógica, serão discutidas as estratégias, a escolha de temas e ações a serem desenvolvidas na prática de ensino como componente curricular, buscando encontrar um fio condutor que atenda a necessidade formativa dos alunos, diretamente relacionada a realidade do contexto profissional do professor da Educação Básica e das necessidades inerentes ao ensino de química.

A partir desse contexto, os professores poderão desenvolver projetos individuais ou coletivos, inerentes as bases conceituais oferecidas pelos conhecimentos a serem desenvolvidos nas disciplinas, procurando proporcionar de forma significativa a interação entre esses conhecimentos, as necessidades da escola e do ensino de química com a formação dos estudantes (UESC, 2005, p. 41).

De acordo com o PAC, o planejamento da PCC deve acontecer de forma coletiva na semana pedagógica. Porém, os professores podem optar por realizar um projeto individual ou coletivo.

O receio de demonstrar insegurança aos colegas de profissão, expor sua relação com os alunos ou até mesmo de ter sua autonomia suprimida também faz com que os formadores não se abram para a perspectiva de trabalho interdisciplinar e coletivo na PCC. Além disso, a perspectiva em que estes professores foram formados pode contribuir por um estilo profissional mais individualizado. Com exceção dos formadores da área do Ensino de Química, os formadores apresentam a formação em apenas umas das áreas, o que impede a integração desses conhecimentos. Essa integração pode ser favorecida se esses profissionais trabalharem juntos. Defendemos o planejamento e realização da PCC de modo coletivo e interdisciplinar devido ao fato de esse ser um componente que precisa integrar e relacionar os conhecimentos pedagógicos com a ciência de referência da formação, conferindo maior coerência ao curso.

Diante do exposto, o planejamento e realização da PCC de modo coletivo e interdisciplinar contribui ainda para que os formadores, ao socializarem com os pares, disseminem o seu conhecimento profissional e alcancem outras esferas do conhecimento além daquele referente a sua formação como pesquisador. Assim, a socialização com seus pares também contribui para a qualificação profissional dos professores.

Outra necessidade da PCC relacionada ao planejamento refere-se ao acompanhamento do planejamento pelo Colegiado do curso. Esse acompanhamento é compreendido como necessário tanto no PAC do curso, quanto pelos licenciandos que participaram do grupo focal, como observado a seguir.

US7:18 Vale ressaltar que todo o processo de discussão e definição do planejamento será mediado pelo coordenador do Colegiado do Curso. Independente da forma como será trabalhada a prática de ensino, seja como projeto comum às disciplinas ou projetos restritos à área disciplinar, ao final do semestre os alunos deverão apresentar os resultados sob a forma de painéis ou seminários, com a participação dos demais professores e alunos do curso, constando como parte da avaliação das disciplinas envolvidas (UESC, 2005, p. 40-41).

O planejamento da PCC deve ser acompanhado pelo Colegiado do curso e os resultados devem ser socializados para todos os licenciandos e professores do curso sob a forma de painéis ou seminários.

US8:73 Alaska – Acontece que o professor é formado naquilo, ele vai focar naquilo que ele sabe.

Erica – Eu acho que dá trabalho...

Luna – Ele não considera importante.

Erica – Ai, é o professor e o Colegiado não cobrar. Seria isso, porque realmente o aluno não tem conhecimento [para solicitar a PCC]. A gente ouve falar dessas práticas, mas quando chega nos Estágios. No Estágio III, Estágio IV é quando a gente vai para sala de aula, que a gente começa a ver mais sobre essas coisas. Mas vou dizer que em Química Inorgânica Fundamental, a gente começou a ver um pouco de estudo de caso. Você sabia que diacho era prática de ensino? Ou que isso tinha na disciplina?

Quando questionados sobre o porquê da PCC não acontecer em algumas disciplinas, os licenciandos relacionam a prática do professor ao seu conteúdo de formação, por dar trabalho ou até mesmo por não considerarem importante. Além disso, consideram que os discentes não têm conhecimento para cobrar ao professor a realização da PCC e que isso compete ao Colegiado. Assim, entendemos que os licenciandos consideram o acompanhamento da PCC pelo Colegiado como algo necessário.

Acreditamos que o acompanhamento do Colegiado à realização da PCC é importante, principalmente na promoção da formação continuada dos professores. Além disso, é importante que a instituição tenha conhecimento sobre as aproximações e distanciamentos entre o currículo prescrito e o currículo na ação (SACRISTÁN, 2017).

C) Realização

Algumas necessidades da PCC estão relacionadas a sua realização, quais sejam: relacionar teoria e prática, relacionar o conteúdo químico ao conteúdo pedagógico e a socialização das atividades.

A relação entre teoria e prática foi apontada pelos licenciandos como uma necessidade da PCC. Adotar uma racionalidade crítica na formação de professores traz implicações para o currículo dos cursos de licenciatura, principalmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre teoria e prática. Apesar dos licenciandos não apontarem essa relação na perspectiva da práxis, entendemos que este é o sentido em que ela deve ocorrer. A identificação do distanciamento entre teoria e prática pelos licenciandos pode ser observado a seguir.

US8:108 Liz – Eu acho assim, tem que estar dentro de um conteúdo.

Luna – Tem que estar dentro de um contexto, não é? Na maioria das disciplinas é assim, só um crédito no final. “A gente vai ter uma prática pedagógica, vocês vão pensar no que vocês vão criar sobre tal assunto” e aquilo não tem muita importância, entendeu?

Erica – Muitas vezes.

Laís – Se dentro de um contexto tivesse uma orientação, não é? Eu acho que seria bom, seria mais válido.

Erica – Porque no caso mesmo que a gente fez a prática de ensino com [Professor de Analítica], ele deu no final e falou: “Vocês podem pegar um conteúdo da química e aplicar determinada atividade”. Só que não teve relação nenhuma com que a gente veio trabalhando durante o semestre, espectrometria, os dados quantitativos, essas coisas.

Liz – Ficou corrido.

Erica – Então ficou muito vago, então não sei se eu poderia considerar isso como uma prática de ensino, por isso estou voltando na mesma pergunta: o que seria essa prática de ensino? Para a gente poder afirmar que tudo que a gente vivenciou seria de fato essa prática.

Os licenciandos acreditam que a PCC traria maior contribuição para a formação do professor se ela fosse realizada de modo articulado ao conteúdo da disciplina, pois, este componente tem acontecido desvinculado da teoria. Os licenciandos afirmam que, algumas vezes, eles puderam escolher conteúdos químicos para realizar a PCC que sequer estavam relacionados com a disciplina em questão. Isso tornou a PCC vaga, deixando dúvidas sobre o que realmente seria o componente. Assim, os licenciandos demonstram que a relação entre teoria e prática é imprescindível à PCC.

A partir da US 8:108, observamos que os licenciandos perceberam que a prática realizada não correspondeu às teorias estudadas durante a disciplina. A partir da perspectiva adotada podemos afirmar que, no exemplo citado pelos licenciandos, houve um desencontro teórico-prático na PCC deste curso. No entanto, para que essa ação atinja suas finalidades e intenções é preciso que ela seja questionada a partir da teoria, que por sua vez assumirá o papel de verificar os êxitos e equívocos cometidos na ação, tornando teoria e prática articuladas e dependentes uma da outra (KONDER, 1992). Para que a teoria possa realizar o seu papel a

consciência deve estar ativa durante todo o processo, não somente guiando e orientando a ação, mas se autoguiando e orientando.

Outra fala dos licenciandos demonstra como eles acreditam que a relação entre teoria e prática deveria acontecer, como observado abaixo.

US8:113 Liz – Eu acho que às quinze horas tem que ser e deveria ser também um pouquinho mais e não só como uma coisa para o final da disciplina, mas algo que tivesse acompanhando todo momento ali.

Alguns licenciandos defendem a permanência da carga horária de PCC nas disciplinas e sugerem a ampliação da carga horária e reafirmam ainda a necessidade de que a PCC aconteça em todos os momentos da disciplina.

Concordamos com essa compreensão dos licenciandos, visto que, o entendimento de Práxis como Componente Curricular não admite a separação entre componentes teóricos e práticos (SANCHEZ VÁZQUEZ, 1997). A noção de indissociabilidade requer que a PCC seja trabalhada de modo transversal nas disciplinas, ou seja, a separação entre componentes teóricos e práticos é inapropriada.

Em algumas situações os licenciandos expressaram a relação entre teoria e prática como sinônimo da relação entre conteúdo químico e pedagógico como identificado em outros contextos (COELHO, 2012; ALMEIDA, 2016). Todavia, ainda nesse sentido, essa relação não acontece nem em disciplinas da área de Química, nem em disciplinas da área de Educação. Portanto, relacionar o conteúdo químico ao conteúdo pedagógico foi considerada como uma necessidade da PCC. Isso pode ser observado na US8:65 e 8:66.

US8:65 Moderador principal – Nessas disciplinas [pedagógicas] os professores relacionavam o que estava sendo estudado na disciplina com alguma teoria da química?

Rebeca – Não.

Machado – Não.

Gouveia – Não.

Liz – Não.

Erica – Nada.

Machado – Nem a pau Juvenal.

Luna – Zero.

Os licenciandos relatam que as disciplinas do núcleo de Educação realizam atividades de PCC que não se relacionam com as teorias da Química.

US8:66 Moderador principal – Vocês já afirmaram que no núcleo de Química alguns professores não relacionavam a prática de ensino com as teorias da pedagogia.

Gilmar – Isso.

Isaque – Não.

Erica – Bem superficialmente assim, mas tentaram relacionar.

Laís – Analítica teve relação! Analítica e na Inorgânica.

Isaque – Inorgânica.

Daniela – Teve umas três matérias.

Os licenciandos relatam que poucas disciplinas da área de Química relacionam as suas teorias com teorias pedagógicas.

Compreendemos a necessidade de que os conhecimentos que devem ser aprendidos pelos licenciandos se encontrem conectados durante a formação de professores. No entanto, reconhecemos que os formadores das áreas de Química ou Pedagogia, por exemplo, não foram formados nessa perspectiva. Assim, é inapropriado exigir desse profissional um alto nível no ensino de um conhecimento que não domina.

A dimensão prática pode e deve ser espaço para que as formações científica e pedagógica adquiram relevância. Assim, uma possibilidade é que profissionais da área de interface (FERREIRA; KASSEBOEHMER, 2012), os professores do Ensino de Química, possam trabalhar coletivamente com formadores das diversas áreas, contribuindo para que estes profissionais se comportem pedagogicamente ao desenvolverem o currículo (LOPES, 1997; SACRISTÁN, 2017).

A prática docente sempre tem como finalidade o ensino de um conteúdo com vistas a formação do cidadão, uma atividade complexa que envolve teorias químicas e pedagógicas a todo momento. Para atingir tal finalidade, a atividade do professor deve ser consciente e intencional, ou seja, precisa ser realizada como práxis (GIROUX, 1997).

Por fim, o último aspecto considerado como necessário que está relacionado à realização da PCC é a apresentação dos resultados das atividades para todos os docentes e discentes do curso. Este aspecto é identificado no PAC do curso, através da US7:18.

US7:18 Vale ressaltar que todo o processo de discussão e definição do planejamento será mediado pelo coordenador do Colegiado do Curso. Independente da forma como será trabalhada a prática de ensino, seja como projeto comum às disciplinas ou projeto restritos à área disciplinar, ao final do semestre os alunos deverão apresentar os resultados sob a forma de painéis ou seminários, com a participação dos demais professores e alunos do curso, constando como parte da avaliação das disciplinas envolvidas.

Conforme a US acima, o planejamento da PCC deve ser acompanhado pelo Colegiado do curso e os resultados devem ser socializados para todos os licenciandos e professores sob a forma de painéis ou seminários. Porém, este aspecto não foi citado pelos licenciandos, o que indica que esta atividade não tem sido realizada no currículo em ação.

A falta de socialização dos resultados da PCC pode estar relacionada a falta do planejamento e do trabalho coletivo.

D) Necessidades dos formadores

De modo pontual, algumas necessidades da PCC foram relacionadas diretamente ao formador. A formação continuada desse profissional foi o único aspecto identificado no PAC, os demais foram oriundos do grupo focal, quais sejam: ter formação, dominar o conhecimento pedagógico, realizar mediação didática, ter iniciativa, explicitar a existência da PCC na disciplina, compreender a PCC, ter comprometimento, orientar a PCC, promover a PCC, proporcionar reflexões, dentre outros.

Para discutir as necessidades dos formadores selecionamos cinco, dentre os aspectos supracitados, que consideramos mais relevantes: ter formação, formação continuada, compreender a PCC, realizar mediação didática e proporcionar reflexões. No primeiro exemplo, a seguir, podemos observar que os licenciandos consideram a necessidade de que o professor da licenciatura tenha formação para trabalhar a PCC.

US8:73 Alaska – Acontece que o professor é formado naquilo, então ele vai focar naquilo que ele sabe.

Erica – Eu acho que o trabalho.

Laís – Ele não considera importante.

Erica – Olha, é o professor e o Colegiado não cobrar. Seria isso, porque realmente o aluno não tem conhecimento... A gente ouviu falar dessas práticas, mas quando chega no Estágio III, Estágio IV, quando a gente vai para a sala de aula, que a gente começa a ver mais sobre essas coisas. Em Inorgânica Fundamental a gente começou a ver um pouco de estudo de caso, mas você sabia que diacho era prática de ensino? Ou que tinha isso na disciplina?

Quando questionados sobre o porquê da PCC não acontecer em algumas disciplinas, dentre outros aspectos, os licenciandos relacionam a prática do professor a sua área de formação. Para os licenciandos, a formação do professor pode condicionar a realização da PCC, ou seja, pode ser fator indispensável para que o componente ocorra.

Diante do exposto, é importante considerar que a maioria dos professores dos cursos de licenciatura não foram formados para o ensino da Química, mas para a pesquisa em uma de suas subáreas. Assim, é compreensível que estes profissionais deem ênfase em sua prática docente aos conteúdos em que tem maior familiaridade e conhecimento (SACRISTÁN, 2017). Além das dificuldades relacionadas ao conhecimento didático do conteúdo (MARCELO GARCÍA, 1999), os formadores da área de Ciências da Natureza apresentam dificuldades em articular o trabalho docente ao caráter histórico, ético e político das ações humanas e sociais, consequência da tradição da compreensão de prática como aplicação da teoria (GUIMARÃES; MASSENA; SIQUEIRA, 2020).

No que tange a formação continuada dos formadores tanto os licenciandos quanto o PAC do curso apresentaram-na enquanto necessidade, como observado no exemplo a seguir.

US7:7 Com isso, procuramos fornecer subsídios para viabilização dos pressupostos presentes na prática de ensino como componente curricular, permitindo também a formação continuada para os “formadores” de professores, pois a melhoria da Licenciatura em química implica também em possuir condições para melhorar a formação dos “formadores” (UESC, 2005, p. 24).

Nessa US, observamos que a formação continuada é compreendida como uma necessidade do formador que realiza a PCC, isso porque essa formação contribui para a qualidade do curso. Nesse sentido, o PAC indica o próprio curso como promotor dessa formação, já os licenciandos apontaram a formação continuada como reponsabilidade do próprio formador.

A institucionalização da formação continuada é de extrema relevância. É comum os formadores serem responsabilizados por sua própria formação. Por isso, é importante fortalecer a ideia da formação continuada que seja institucionalizada. Essa formação precisa contribuir, principalmente, naquelas deficiências do professor relacionadas a sua postura enquanto intelectual, à natureza do poder, ideologia, cultura e como estas compõem as noções da sociedade e moldam a educação dos estudantes (GIROUX, 1997).

A necessidade de mediar o conhecimento também foi identificada nas falas dos licenciandos. Como observado a seguir.

US8:46 Erica – Eu acho que o professor aqui é para tentar mediar para que a gente conseguisse chegar nesse caminho. Tipo, partiu de Machado fazer a trilha, mas ele necessariamente na disciplina... Você deu o que na trilha? Conteúdo?

Machado – Na trilha?

Erica – Conteúdo?

Machado – Rapaz, cara eu nem lembro mais, mas eu acho que foi...

Todos – Tabela periódica.

Moderador assistente – Foi tabela periódica?

Liz – Foi.

Erica – O professor que te ensinou sobre tabela periódica aqui da graduação, tipo, te forneceu um modelo? Um artifício?

Os licenciandos entendem que o professor formador deveria contribuir para a mediação do conteúdo químico. Tomam como exemplo uma trilha sobre tabela periódica construída por um dos participantes do grupo focal como atividade de PCC e questionam a contribuição do professor formador para além do conteúdo teórico da ciência de referência que o material didático aborda.

Consideramos o papel mediador do professor inevitável na atividade de ensino em cursos de licenciatura, principalmente na PCC. Isso porque, a inserção desse componente no currículo prescrito aconteceu como uma inovação, no entanto, essa é uma inovação que depende dos significados prévios do professor. Assim, as perspectivas pessoais dos professores interferem no currículo através de sua mediação, isso evidencia a importância de sua formação, inclusive cultural, para a qualidade do ensino. Além disso, por não ter regulamentações rígidas, a PCC demanda maior autonomia do docente (SACRISTÁN, 2017).

Outra necessidade da PCC relacionada aos formadores citada no grupo focal é que estes compreendam a PCC. De acordo com os licenciandos, para a melhoria da PCC é preciso que os formadores se comprometam com sua formação continuada, discutida anteriormente, a fim de que os mesmos possam compreender este componente. Podemos observar essa colocação dos licenciandos na US8:107.

US8:107 Erica – Eu acho que a melhoria seria primeiro, partir dos professores uma formação continuada, para que eles pudessem entender o que é essa prática de ensino. Para que deixem de entender ela apenas como uma atividade complementar, mas [passem a compreendê-la] como uma coisa que tem que estar dentro da prática deles todos os dias na sala de aula, seja ensinando conteúdo químico ou ensino, seja lá o que for. Relacionando isso, ao mesmo tempo, com as nossas atividades que a gente vai vivenciar ou que vivenciam ou que vivenciou, então acho que seria uma boa.

Concordamos com os licenciandos quando consideram que os formadores precisam entender a PCC, o que para nós perpassa pela compreensão de seus fundamentos teóricos, suas intenções e finalidades. Isso porque, dificilmente as finalidades da PCC serão atingidas se elas não forem conscientes para os formadores (SÁNCHEZ VAZQUEZ, 1997).

Por fim, o último exemplo de necessidades dos formadores que apresentamos é aquela que refere-se a proporcionar reflexões. Para os licenciandos a PCC é importante por permitir uma reflexão sobre como devem ser suas ações e sobre o tipo de professor que eles vão se tornar, como observado na US seguinte.

US8:95 Luna – A PCC é importante porque faz pensar que tipo de professor que a gente quer ser. Que pelas opções que a gente tem, falar que tipo de professor eu quero ser? De que maneira eu vou agir? Entendeu? Acho que a importância é essa.

Assim, entendemos que a promoção da reflexão na PCC é extremamente importante, mas que além de refletir sobre seu próprio ensino e sobre seus estudantes, o professor deve refletir sobre as implicações dessas ações na sociedade. Isso quer dizer que esse professor precisa pensar, por exemplo, sobre a adequação dos conhecimentos e materiais utilizados ao contexto social em que ensina, se esses conhecimentos contribuem para que os estudantes se tornem indivíduos atuantes e críticos (GIROUX, 1997).

É importante salientar que dentre as finalidades da PCC encontram-se aspectos sociais, econômicos, políticos, a luta por justiça social e as contribuições para o enfrentamento de problemas educacionais (ZEICHNER, 2008).

E) Necessidade dos licenciandos

Apenas uma necessidade dos licenciandos foi identificada no grupo focal, referente a solicitação da PCC. Os licenciandos estranham a possibilidade de solicitar a PCC ao professor e demonstram se sentirem inibidos de realizar essa solicitação para alguns professores. Isso pode ser observado no exemplo a seguir.

US8:72 Gouveia – E a gente vai chegar lá: “Olha, cadê a prática de ensino professor?”.

Machado – Professor, falta a prática ensino.

Gouveia – Aqui olha, tem que ter prática de ensino, viu?

Moderador Assistente – Vocês podem perguntar.

Rebeca – Nunca nem vi o que é uma prática de ensino. Cadê a prática de ensino da gente professor?

Moderador Assistente – Vocês podem perguntar, ué. Está no currículo, está lá a prática, está escrito.

Aluno – Quero ver alguém fazer isso com [Nome de um professor].

Apesar de perceberem que poderiam solicitar a PCC, os licenciandos admitem que não o fazem para evitar acúmulo de trabalho.

US8:75 Machado – Olha, é o seguinte, vou falar por mim, talvez Erica não vá concordar. A gente já está numa situação que a gente já está com outras sete disciplinas no semestre, aí o professor já segue um cronograma da disciplina: “Olha, são quatro créditos esse aqui e tal”. Você acha que eu vou pedir ao professor a parte prática do ensino? Que aí vai dá mais trabalho para a gente buscar e fazer? Eu não vou fazer professora, a realidade é essa.

Os licenciandos afirmam que não cobram aos professores a realização da PCC por estarem sobrecarregados de atividades, já que sua realização dá mais trabalho.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES PARA A REALIZAÇÃO DA PRÁXIS COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DA UESC

Tendo em vista os resultados apresentados, entendemos que a implementação das mudanças consideradas necessárias no curso de Licenciatura em Química da UESC é um processo complexo. A seguir, discutiremos algumas possibilidades de realização das mudanças sugeridas.

Em primeiro lugar, a adoção de uma perspectiva crítica para o curso está limitada pela possibilidade de engajamento de todos os docentes na formação de professores. De fato, os docentes de cada área de conhecimento — no limite, cada docente — agem de modo independente em relação aos demais e um trabalho para formação de um corpo unido e articulado de docentes vinculado ao curso pode encontrar resistências. Contudo, os docentes do Ensino de Química podem formar um núcleo que pense e atue criticamente no curso e, assim, promover a adoção de tal perspectiva por outros. Clara está a necessidade de tal grupo de docentes atuar fortemente no Colegiado a fim de obter o apoio necessário para fazer valer os princípios defendidos no PAC e nas DCN. Trata-se de um trabalho político permanente em prol do curso.

Nesse sentido, a formação de um grupo de docentes críticos do Ensino de Química constitui-se como o encaminhamento inicial para a adoção da perspectiva crítica. Após o estabelecimento do grupo, o mesmo precisa trabalhar a fim de tornar a perspectiva defendida como acordada para o curso, o que envolve a discussão conceitual acerca da Práxis como Componente Curricular. Neste momento, é preciso identificar outros docentes que se aproximem da perspectiva crítica que contribuam na defesa da adoção da mesma numa posterior revisão do currículo do curso e na ampliação das discussões.

Nesse ínterim, se faz necessário investigar sobre as concepções de PCC dos formadores, aprofundando as compreensões atingidas por Melo (2018). Tais concepções podem ajudar os professores do Ensino de Química a perceber o nível de aproximação dos docentes com a perspectiva crítica e apontar direções a serem seguidas nas discussões do curso.

O planejamento coletivo e interdisciplinar, acompanhado pelo Colegiado do curso também é compreendido como uma possibilidade para a Práxis como Componente Curricular. Os trabalhos pontuais já realizados em parceria entre professores do Ensino de Química e professores do núcleo de Química podem ser motivadores para demais formadores. O relato dos professores sobre esses trabalhos pode contribuir para que os demais percebam que o

trabalho coletivo contribui para a qualificação profissional, enquanto formadores de professores.

A primeira medida a ser adotada é demonstrar ao Colegiado a importância do planejamento coletivo e interdisciplinar da Práxis como Componente Curricular, logo a necessidade de que esse órgão atue de modo mais ativo no acompanhamento do planejamento desse componente. Inicialmente, é preciso incentivar o Colegiado a realizar ações previstas pelo PAC do curso, tais como a promoção da Semana de Planejamento Pedagógico, espaço/tempo já institucionalizado no qual as primeiras ações do planejamento coletivo e interdisciplinar podem ser empreendidas. Nesse momento, é preciso apresentar produções científicas fruto do trabalho coletivo já realizado por alguns professores do curso e/ou pedir que os mesmos deem seus relatos sobre as atividades realizadas. A partir desses relatos, demonstrar que para realizar tais atividades foi preciso que o planejamento coletivo superasse o momento pontual da Semana de Planejamento Pedagógico, a fim de induzi-los a aceitar parcerias que perdurem por toda a realização do componente.

Transformações relacionadas à realização da Práxis como Componente Curricular precisam ser pensadas em duas perspectivas. A curto prazo, a partir do estado atual do currículo do curso, com a PCC distribuída em 15 horas nas diversas disciplinas, é imprescindível que os professores atuem em parceria na realização das atividades. Uma vez que as barreiras para essa parceria voluntária já estão estabelecidas é preciso, a longo prazo, considerar a possibilidade de mudança na estrutura curricular do curso.

Uma revisão no currículo que adote o conceito de práxis implica em que a histórica separação entre componentes curriculares teóricos e práticos dos cursos de licenciatura não faz sentido: todos os componentes deverão trabalhar as relações entre teoria e prática. A Práxis Docente precisa ser compreendida como conjunto de atividades transversais ao currículo e não ser restrita a meras 400 horas em meio às 3.200 horas da carga horária total de um curso de licenciatura.

A transversalidade da Práxis Docente requer ações que promovam maior aproximação dos docentes das licenciaturas para produzir o entrosamento dos componentes curriculares e evitar repetições desnecessárias. A adoção do conceito de práxis também implica na necessidade de separação entre os cursos de bacharelado e licenciatura em Química, já que, tanto os objetos quanto as finalidades dos componentes curriculares, sintetizados nos perfis dos egressos de cada curso, são diferentes. Além disso, é preciso realizar a redistribuição da carga horária da Práxis como Componente Curricular em disciplinas criadas exclusivamente para o

componente. No entanto, tal mudança implica considerar as limitações na formação dos professores, o que aponta para a necessidade de que essas disciplinas sejam compartilhadas entre um professor do conteúdo químico ou pedagógico e um professor do Ensino de Química.

Se a prática é considerada como de ensino e o ensino é da área de educação, deveria estar sempre conectada a esta área. No mínimo, deveria ser ensinada em parceria com docente da educação. Essa divisão reflete a separação dos componentes da educação daqueles dos conteúdos químicos de ensino. O fato de ser uma prática para o ensino da Química já exige uma imbricação dos componentes curriculares. A construção dessas disciplinas é importante por delimitar um espaço curricular próprio à Práxis como Componente Curricular.

Diante do exposto, as ações necessárias às mudanças na realização da Práxis como Componente Curricular, que contribuam para a indissociabilidade entre teoria e prática, bem como pelo fortalecimento do vínculo entre os conteúdos químicos e pedagógicos envolvem a mudança na distribuição da carga horária do componente. É preciso que haja a criação de disciplinas de Práxis Docente, que sejam compartilhadas entre professores do Ensino de Química e professores das demais áreas. Um exemplo de disciplina seria “Práxis Docente no Ensino de Química Inorgânica”, na qual os conteúdos da Química Inorgânica seriam trabalhados na ótica do ensino, permitindo ao professor em formação o conhecimento didático desse conteúdo. Isso exigiria maior número de professores do Ensino de Química e, conseqüentemente, a busca pela ampliação no quadro docente.

Para que as atividades da Práxis como Componente Curricular sejam relacionadas às teorias que orientam a prática docente é preciso que os formadores sejam estimulados a compreender as teorias que as subsidiam e a finalidade da mesma. Essas atividades devem ser planejadas e orientadas por uma reflexão crítica para que não se tornem apenas uma prática reiterativa.

É preciso construir, coletivamente, um documento que liste atividades que não podem ser consideradas como Práxis como Componente Curricular e que ressalte a necessidade do componente ter objetivos pré-estabelecidos e ser realizada de modo consciente e intencional. Além disso, a organização de projetos que podem ser desenvolvidos dentro das disciplinas ou tendo continuidade em diversas disciplinas, que culminem em exposições, feiras de ciências e mostras didáticas também constituem intervenções necessárias. Isso porque, a socialização dos resultados das atividades da Práxis como Componente Curricular é uma atividade prevista no PAC. Inicialmente essas intervenções devem ser propostas na Semana de Planejamento Pedagógico e posteriormente assumidas pelo grupo que venha a se consolidar.

Nesse contexto, algumas investigações se fazem necessárias, a fim de subsidiar e fundamentar as ações que devem ser implementadas. Primeiramente, é preciso aprofundar a compreensão de PCC assumida pelos professores que participaram da construção das duas versões do Projeto Pedagógico de Curso. Além disso, compreender como o currículo tem sido modelado pelo docente, por meio do seu planejamento. Para isso, é preciso empreender uma análise de documentos tais como programas e planos das disciplinas e planos de aulas. Avaliar como o currículo em ação acontece, através da observação da realização das atividades da Práxis como Componente Curricular e da perspectiva dos docentes. Os resultados dessas investigações contribuirão para o planejamento da pesquisa-ação. Nesse momento, poderão ser implementadas atividades de Práxis Docente que serão avaliadas a fim de propor mudanças para nossa própria prática e abrir caminhos para novas investigações.

No que tange as necessidades dos formadores, para que o professor atue na práxis docente é preciso que ele seja formado nessa perspectiva. Portanto, é importante que o docente participe da formação continuada que promova a compreensão da escola como esfera pública e do professor como intelectual transformador que realiza o trabalho da Práxis Docente. Contudo, sabemos que comumente os formadores se encontram sobrecarregados de atividades de ensino, pesquisa, extensão e administrativas, indicando a necessidade da institucionalização de um espaço/tempo para a formação continuada desses professores e para o planejamento das atividades da Práxis Docente, como componente curricular.

A proposição da institucionalização da formação continuada compõe o conjunto de ações que devem ser tomadas pelo grupo de docentes do Ensino de Química. Este grupo deve buscar a institucionalização da formação continuada através de ações do Colegiado e principalmente da atuação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD).

Por fim, a atuação para que a perspectiva crítica seja vivenciada e compreendida pelos licenciandos nas disciplinas de Ensino é mais uma das responsabilidades atribuídas aos formadores desta área. Enquanto professores do Ensino de Química nesta instituição, assumimos, portanto, um papel de grande responsabilidade diante dos encaminhamentos apresentados.

Os resultados discutidos nesta tese contribuirão para um diagnóstico do tempo presente, mostrando as oportunidades e potencialidades para uma formação de professores emancipadora neste tempo/espaço, quanto os obstáculos reais a ela. Todavia, o trabalho aqui apresentado não se exaure, mas há lacunas a serem preenchidas, quanto às compreensões de PCC dos formadores, o currículo modelado e o currículo em ação. E, principalmente, colocar em prática

as proposições desta investigação buscando verificar a possibilidade de superação dos obstáculos identificados através da pesquisa-ação. Consecutivamente, é possível investigar se os egressos do curso atingiram o perfil profissional almejado, através do acompanhamento dos egressos em seus locais de trabalho por meio da pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./maio, 2019.
- ALMEIDA, S. **A Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores de Química no Estado de Goiás**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 71, e227147, p. 1-18, 2017.
- ANDRADE, E. P. et al. A Dimensão 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, jul./jul., 2004.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARIZA, L. G. et al. Relações entre Análise Textual Discursiva e o software ATLAS.ti em interações dialógicas. **Campo Abierto**, v. 34, n. 2, p. 105-124, 2015.
- BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. In: Bowe, R.; Ball, S.; Gold, A. **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres: Routledge. 1992. p. 6-23.
- BARBOSA, A. T. **Sentidos da Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Ciências Biológicas**. 2015. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BEGO, A. M.; OLIVEIRA, R. C.; CORRÊA, R. G. O papel da Prática como Componente Curricular na Formação Inicial de Professores de Química: possibilidades de inovação didático-pedagógica. **Química Nova na Escola**, v. 39, n. 3, p. 250-260, 2017.
- BISCONSINI, C. R. **A Prática como Componente Curricular na Formação Inicial de Professores de Educação Física: ruídos no campo universitário para o encontro com a escola**. 2017. 409 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.
- BONFANT, J. G. C.; BETT, M. B. B; BOTTENCOURT, R. L. Contribuições de Giroux, Tardif e Contreras para pensar a Formação de Professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 3, n. 3, p. 79-93, jul./set., 2018.
- BORGES, L. F. F. Um currículo para a formação de professores. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Org.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 35-60.

BORTOLOZZI, F.; GREMSKI, W. Pesquisa e pós-graduação brasileira – assimetrias. **Revista RBPG**, v. 1, n. 2, p. 35-52, nov., 2004.

BOTON, J. M. **Demandas e dilemas da Prática como Componente Curricular na formação de professores de Biologia**. 2019. 119 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019.

BOTON, J. M.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. O que falam os trabalhos sobre prática como Componente Curricular? **Revista Insignare Scientia**, v. 2, n. 2, p. 1-21, maio/ago., 2019.

BRASIL. Constituição (1946a). Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Senado Federal. Lei nº 9053 de 12 de março de 1946. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País, 1946b.

_____. Senado Federal. Lei nº 4024: Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. Parecer 292/1962 de 14 de novembro de 1962. Matérias Pedagógicas para a Licenciatura, 1962.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692, 1971.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394, 1996.

_____. Ministérios da Educação e do Desporto. Parecer CP 53/1999, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, 1999.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP nº 09/2001, de 08 de maio de 2001. Apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura de graduação plena, 2001a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP nº 21/2001, de 06 de outubro de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CP nº 28/2001, de 02 de novembro 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, 2001c.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1. 303/01, de 06 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química, 2001d.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 01/2002, 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, 2002a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 02/2002, 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, 2002b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 4/2004, de 6 de julho de 2004. Adiamento do 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, 2004.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 15/2005, de 13 de maio de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções 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, e 2/2002, 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, 2005.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 02/2015, de 26 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2015a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 02, de 01 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, 2015b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 07 de novembro de 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019a.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), 2019b.

BRITO, L. D. A configuração da “Prática como Componente Curricular” nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia. 2011. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CALIXTO, V. S.; KIORANIS, N. M. M. Configuração Curricular nos cursos de Química da UFGD. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 3, n. 2, p. 27-47, 2017.

- CALIXTO, V. S.; KIORANIS, N. M. M.; VIEIRA, R. M. Prática como Componente Curricular: horizontes de compreensão dos formadores de professores de química. **Investigação em Ensino de Ciências**, v. 24, n. 2, p. 181-199, 2019a.
- CALIXTO, V. S.; KIOURANIS, N. M. M.; VIEIRA, R. M. Horizontes compreensivos da constituição do ser professor de Química no espaço da prática como componente curricular: um estudo de caso. **Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, e14931, p. 1-24, 2019b.
- CAMPOS, M. Z. **A prática nos cursos de Licenciatura: reestruturação curricular da formação inicial**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 49-63.
- CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CASTRO, A. D. A memória do ensino de Didática e Prática de Ensino no Brasil. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 18, n. 2, p. 233-240, 1992.
- CARVALHO, E. J. G. de. A Educação Básica brasileira e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez., 2017.
- CINTRA, P. C. S.; COSTA, R. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores para Educação Básica de 2015 e 2019: Perspectivas prática e emancipadora. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, e208996575, 2020.
- COELHO, V. R. **Estágio Curricular obrigatório e Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura da UNIPLAC: que prática é essa?** 2012. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2012.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- COSTA, D. P. **Discursos gerados para a destituição da Presidenta Dilma: golpe ou impeachment?** Monografia. Instituto Federal de Goiás, Formosa/GO, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifg.edu.br/bitstream/prefix/245/2/TCC%20-%20DIVINA%20-%20VERS%20FINAL.pdf>> Acesso em: 18 maio 2021.
- COSTA, F. T. **Políticas Curriculares para Formação de Professores de Química: a Prática como Componente Curricular em Questão**. 2012. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2012.
- DAL'IGNA, M. C.; SCHERER, R. P.; SILVA, M; Z. Trabalho docente, gênero e políticas neoliberais e neoconservadoras: uma leitura crítica da Base Nacional Comum de formação de professores da Educação Básica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015336, p. 1-21, 2020.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p.79-99, jul./dez., 2009.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de Professores – pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. O plano nacional de educação e as questões sobre a valorização e formação do profissional da educação. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 10, p.78-91, 2013.

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

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan./jun., 2014.

DUTRA, E. D. **Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de Licenciatura**. 2010. 354 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

FARIAS, S. A. **A Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto**. 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Ciências: Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERNANDES, S. F.; PONTES, R. A. F., O ato didático e o currículo em ação: aproximações necessárias na formação de professores. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 2, n. 1, p. 110-130, 2017.

FERREIRA, L. H.; KASSEBOEHMER, A. C. **Formação inicial de professores de química: a instituição formadora (re)pensando sua função social**. São Carlos: João Editores, 2012.

FERREIRA, M. S.; MARTINS, M. C. Inovação e Reforma nos Currículos da Formação de Professores em Tempos Democráticos no Brasil (1990/2000). **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 27, n. 153, p. 1-18, 2019.

FONSECA, M. V. R.; FERREIRA, M. S. História da disciplina Didática Geral na Universidade do Brasil (1939-1968): condições de emergência e objetivação de conhecimentos para a formação de professores. **Currículo sem Fronteira**, v. 17, n. 3, p. 718-740, set./dez., 2017.

FRACALANZA, D. C. **A Prática de Ensino nos cursos superiores de Licenciatura no Brasil**. 1982, 179p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1982.

FRANGUELLA, R. de C. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, v. 2, i. 2, n. 4, p. 380-394, jul./dez., 2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GANDIN, L. A.; APPLE, M. Mantendo transformações vivas: aprendendo com o “sul. In: APPLE, M. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução Lilia Loman. Petrópolis: Vozes, 2017.

GARCIA, M. M. A. O campo da Didática no Ensino Superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 1, p. 73-91, jan./jun., 1995.

GARCIA, M. M. A. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. Entrevistadores: FERREIRA, M. S.; MARCISO, J. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr., 2020.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

GIDDENS, A.; SUTTON, P. W. **Conceitos essenciais da sociologia**. Tradução Claudia Freire. 1. ed. São Paulo: Unesp Digital, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GILL, P.; STEWART, K.; TREASURE, E.; CHADWICK, B. Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. **British Dental Journal**, v. 204, n. 4, p. 291-295, mar., 2008.

GIROUX, H. A. **A escola crítica e a política cultural**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 1992.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Tradução Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GRIX, J. Academic Standards, Plagiarism and Ethics in Research. In: Grix, J. **The Foundations of Research**. New York: Pal Grave, 2004. p. 138-149.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais**. v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020.

GUIMARÃES, T. S.; MASSENA, E. P.; SIQUEIRA, M. Percepções de formadores de professores sobre as suas práticas pedagógicas. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 7, p. 1-21, 2020.

KASSEBOEHMER, A. C.; FARIAS, S. A. de. Conteúdos das Disciplinas de Interface Atribuídos a Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura em Química. **Alexandria**, v. 5, n. 2, p. 95-123, 2012.

KASSEBOEHMER, A. C.; FERREIRA, L. H. O espaço da prática de ensino e do estágio curricular nos cursos de formação de professores de Química das IES públicas paulistas. **Química Nova**, v. 31, n. 3, p. 694-699, 2008.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KRUEGER, R. **Designing and conducting focus group interviews**. [S.I.: s. n.], 2002.

LÉTOURNEAU, J. Como interpretar uma fonte escrita: comentário de documento. In: LÉTOURNEAU, J. **Ferramentas para o pesquisador iniciante**. Tradução Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 99-122, 2011.

LIBÂNEO, A. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LICHTMAN, M. Learning Others Through Interviewing. In: LICHTMAN, M. **Qualitative research in education: a user's guide**. Sage: Thous and Oaks, 2010.

LIMA, E. Repensando a formação docente a partir de suas bases epistemológicas: da racionalidade prática à práxis educativa. **Pesquisa em Foco**, v. 21, n. 1, p. 130-146, 2016.

LOPES, A. R. C. Conhecimento escolar em química - processo de mediação didática da ciência. **Química Nova**, v. 20, n. 5, p. 563-568, 1997.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/jun./jul./ago., 2004.

LOPES, A. C. Política de currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez., 2005.

LOPES, A. C.; CRAVEIRO, C. B. Sentidos de docência nos projetos curriculares FHC e Lula. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 452-474, jul./set., 2015.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais. In: LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1991. v.1, p. 71-84.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr., 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores – Para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. **El ABC y D de la formación docente**. Madri: Narcea, 2015.

MARQUES, C. V. V. C. O. **Perfil dos cursos de Formação de Professores dos Programas de Licenciatura em Química das Instituições Públicas de Ensino Superior da Região Nordeste do Brasil**. 2010. 291 f. Tese (Doutorado em Química) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

MARTINS, J. L. C.; WENZEL, J. S. A prática de ensino na organização curricular dos cursos de Química Licenciatura: atenção para as 400h de prática de ensino. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 3, n. 2, p. 5-26, 2017.

MELLO, G. N. de. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: uma (re)visão radical. **Perspec.**, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MELO, J. S. de. **A Prática como Componente Curricular na Formação de Professores de Química e Física da UESC**. 2018. 116 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2018.

MOELEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, jan./abr., 2012.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

MONTEIRO, F. O. M. **A Prática como Componente Curricular na formação de Cursos de Licenciatura em Biologia do IFPI campus Floriano**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2013.

NOBRE, M. **A Teoria Crítica**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

OLIVEIRA, M. C. A. de; BRITO, L. D. Por entre as palmas deste lugar... a Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas de duas universidades estaduais do Nordeste. In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. **Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?** Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 87 – 106.

OLIVEIRA, I. B. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos para a reflexão curricular: princípios emancipatórios e currículos pensadospraticados. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, ago., 2012.

OLIVEIRA, I. B. de.; SÜSSEKIND, M. L. Tsunami Conservador e Resistência: a CONAPE em defesa da educação pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84868, 2019.

OLIVEIRA NETO, J. F. O. **Configurações da Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Universidades Públicas em Goiás: sentidos e implicações**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

OLIVEIRA, J. M. P.; GIANOTTO, D. E. P. A Prática como Componente Curricular na formação de professores em Ciências Biológicas: o que revelam as teses e dissertações. **Actio**, v. 5, n. 2, p. 1-24, mai./ago., 2020.

OLIVEIRA, R. D. V. L.; QUEIROZ, G. R. P. C. A formação do professor como intelectual transformador e os fios que a compõem: uma análise a partir da formação inicial de uma professora de Química. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências – RBPEC**, v. 16, n. 2, p. 339-360, ago., 2016.

OMELCZUK, A. B. **Prática como Componente Curricular – definições legais e sua expressão na formação inicial do professor de Ciências e Biologia**. 2017. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

ORLANDI, E. M. **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**. 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PACIEVITCH, C.; OLIVEIRA, A. G. R. Professores como intelectuais e a construção coletiva de conhecimentos didáticos, **Ensino Em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 279-301, jan./abr., 2020.

PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PEREIRA, B. **Entre concepções e desafios: a Prática Pedagógica como Componente Curricular na perspectiva de professores universitários de Ciências Biológicas**. 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PIMENTA, S. G. Práxis – ou indissociabilidade entre teoria e prática e a atividade docente. In: PIMENTA, S. G. **O estágio na Formação de Professores: unidade entre teoria e prática?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 81-122.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-52.

QUEIROZ; I. R. L.; MASSENA, E. P. Reflexões acerca de compreensões de currículo de professores em exercício. **Contexto & Educação**, ano 31, n. 98, p. 178-202, jan./abr., 2016.

QUEIROZ, I. R. L.; MASSENA, E. P. Compreensões de currículo por licenciandos de química: contribuições da formação inicial. **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 3, p. 635-648, set./dez., 2020.

QUEIROZ, I. R. L.; MELO, J. S.; MASSENA, E. P. Formação de Professores de Química em instituições estaduais baianas: um olhar para a Prática como Componente Curricular. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABRAPPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrappecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/resumos/R0408-1.pdf> Acesso em: 18 maio 2021.

- REAL, G. C. M. A Prática como Componente Curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras**, v. 2, n. 5, p. 48-62, maio/ago., 2012.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- ROCHA, N. F. E.; PEREIRA, M, Z. C. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 203-217, jan./mai., 2019.
- RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, p. 1-39, 2020.
- SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.
- SANCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia a Práxis**. Tradução Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, A. J. S. **A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto**. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Química) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
- SANTOS, A. V. F.; FERREIRA, M. S. Currículo nacional comum: uma questão de qualidade? **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 27-44, jan./abr., 2020.
- SANTOS, I. M. **Reformulação Curricular no curso de Licenciatura em Química: fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador**. 2009. 141 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- SANTOS, G.; BORGES, V.; LOPES, A. C. Formação de Professores e Reformas Curriculares: entre Projeções e Normatividade. **Linhas Críticas**, v. 25 p. 239-256, 2019.
- SANTOS, L. L. C. P.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set.-dez., 2016.
- SAUL, A.; VOLTAS, F. Q. Paulo Freire e Antonio Gramsci: aportes para pensar a formação de professores como contexto de construção de práxis docentes contra-hegemônicas. **Revista Reflexão e Ação**, v. 25, n. 2, p. 134-151, maio./ago., 2017.
- SAVIANI, D. História da Formação Docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, v. 30, n. 02, p. 11-26, 2005.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores associados, 2008a.
- SAVIANI, D. Teorias Pedagógicas contra-hegemônicas no Brasil. **Revista do Centro de Educação e Letras**, v. 10, n. 2, p. 11-28, 2008b.
- SCHAFFRATH, M. A. S. Escola Normal: o projeto das elites brasileiras para a formação de professores. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE PESQUISA EM ARTES, 1., 2008,

Curitiba. **Anais...** Curitiba: UNESPAR, 2008. Disponível em:
<https://archive.fo/20170323165149/http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/20_Marlete_Schaffrath.pdf> Acesso em: 26 maio 2019.

SCHNETZLER, R. P. A Pesquisa em Ensino de Química no Brasil: conquistas e perspectivas. **Química Nova**, v. 25, supl. 1, p. 14-24, 2002.

SCHNETZLER, R. P.; SOUZA, T. A. O desenvolvimento da pesquisa em educação e o seu reconhecimento no campo científico da química. **Educação Química em Punto de Vista**, v. 1, n. 2, p. 1-19, 2018.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. **El Profesional Reflexivo: cómo piensan os profesionales cuando actúan**. Barcelon: Paidós, 1998.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, v. 4, n. 2, 2014.

SILVA, A. M. O. M. **A Prática como Componente Curricular na formação do professor de Biologia: contribuições?** 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2014.

SILVA, E. F. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica: entre imitação e a criação. In: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (Orgs.) **A escola mudou. Que mude a formação de professores!** 3. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 61-82.

SILVA, F. N. S.; MASSENA, E. P. Formação continuada de professores do MST: uma releitura teórica da Situação de Estudo a partir de Henry A. Giroux. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 5, e8904-27, p. 1-27, 2020.

SILVA, J. H. P. **A Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Física da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 2019. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2019.

SILVA, K. C. P. C. Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. **Rev. Ciências Humanas**, v. 18, n. 2, p. 121-135, set./dez., 2017.

SILVA, L. R. B.; ARAÚJO, G. C. C. de. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 42, n. 160, p. 46-64, out./dez. 2019.

SILVA, M. R. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de Competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./maio, 2019.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SILVEIRA, D. T.; CÓRVADA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVÉRIO, L. E. R. **As Práticas Pedagógicas e os Saberes da Docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas**. 2014. 359 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SLONSKI, G. T.; ROCHA, A. L. F.; MAESTRELLI, S. R. P. A racionalidade técnica na ação pedagógica do professor. In: XI ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – ENPEC, 11., 2017, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2017. Disponível em: <http://www.abrapecnet.org.br/enpec/xi-enpec/anais/listaresumos.htm> Acesso em: 18 maio 2021.

SOUSA, F. G. A. et al. Possíveis implicações da Base Nacional Comum Curricular para a formação dos professores da Educação Básica. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional (IMPA)**, v. 1, n. 1, e020003, p. 1-16, 2020.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

TANURI, L. M. História da Formação de Professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TEIXEIRA, P. M. M.; J. MEGID-NETO. O estado da arte da pesquisa em ensino de Biologia no Brasil: um panorama baseado na análise de dissertações e teses. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, p. 273-297, 2012.

TOLENTINO, P. C. **Os estudos Ciência, Tecnologia e Sociedade e a Prática como Componente Curricular: tensões, desafios e possibilidades na formação de professores nas Ciências Biológicas**. 2017. 336 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

TRIVINOS, A. S. A dialética materialista e a prática social. **Movimento**, v.12, n. 02, p. 121-142, maio/ago., 2006.

UESC. Resolução CONSEPE 42/2004 de 31 de agosto de 2004. Aprova as diretrizes para elaboração do Projeto Acadêmico-Curricular dos Cursos de Licenciatura da UESC, 2004.

_____. Resolução CONSEPE 41/2005, 9 de setembro de 2005. **Aprova o Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Química**. Ilhéus, 2005a. 13p.

_____. Colegiado do Curso de Química. **Projeto Acadêmico Curricular do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz**. Ilhéus, BA, 2005b.

VIGOTSKY, L. S. **A Construção de Pensamento e da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HOUAISS, A. (Ed.) **Dicionário Houaiss Conciso**, São Paulo: Moderna, 2011.

WARTHA, E. J. **Trajatória e Memória do PPGECEM-UESC**. Entrevistadora: MASSENA, E. P. Entrevista concedida ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e

Matemática, 2020. 1h09m44s. Disponível em:
https://www.youtube.com/watch?v=J2EQtK_WIIE. Acesso em 05 jan. 2021.

WARTHA, E. J.; GRAMACHO, R. S. Abordagem problematizadora na formação inicial de professores de Química no Sul da Bahia. In: ECHEVERRÍA, A. R.; ZANON, L. B. (Orgs.) **Formação Superior em Química no Brasil**. 1. ed. Ijuí: Unijuí, 2010. p. 119-144.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Edu. Soc.** v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago., 2008.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Eu, Indman Ruana Lima Queiroz, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado de “*A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: compreensões, práticas e caminhos*” convido você, discente do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), para participar da pesquisa supracitada.

A realização desta pesquisa justifica-se por compreendermos que a formação inicial de professores deve preparar este profissional para a prática docente, isso implica em proporcionar um conhecimento em que teoria e prática estejam articuladas, sendo a Prática como Componente Curricular (PCC) o principal espaço para que essas articulações aconteçam nos cursos de licenciatura. Contudo, numa pesquisa que analisou o curso de Licenciatura em Química da UESC, foi identificado que mesmo cumprindo a legislação no que diz respeito a carga horária destinada à Prática como Componente Curricular, esta não tem contribuído para a formação profissional dos futuros professores. Nesse contexto, tenho como objetivo nesta pesquisa, investigar possibilidades de realização da Prática como Componente Curricular na Licenciatura em Química da UESC.

Para alcançarmos tal propósito, realizaremos análise de documentos, entrevistas com professores e um grupo focal com os discentes. Você está sendo convidado para participar da etapa que diz respeito ao grupo focal. O grupo focal é um debate em grupo, que será realizado com os discentes que estejam cursando a disciplina Estágio Supervisionado em Química IV no curso de Licenciatura em Química da UESC, pois, já cursaram grande parte das disciplinas com carga horária de Prática como Componente Curricular. O grupo focal parte de tópicos pré-estabelecidos em um guia, no qual os participantes da pesquisa podem ter acesso a qualquer momento. O grupo focal será gravado em áudio, transcrito e analisado posteriormente.

A pesquisa em questão pode lhe trazer alguns riscos, tais como constrangimento ou desconforto por lhe solicitar que expresse oralmente questões particulares de sua formação e/ou prática docente. Contudo, faremos o máximo para lhe proporcionar o conforto necessário, realizando o grupo focal num local reservado. Nenhuma das respostas será de caráter obrigatório, porém, se, de qualquer forma você se sentir constrangido ou desconfortável por quaisquer motivos, o grupo focal poderá ser interrompido e remarcado para uma data futura ou cancelado. Sua participação será voluntária, o que te garante a plena liberdade de se recusar de participar ou retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa (mesmo após ter assinado este termo, durante a realização do grupo focal e até mesmo após a participação nestes), sem nenhum tipo de penalização.

Pretendemos alcançar como resultados desta pesquisa a compreensão da Prática como Componente Curricular e a proposição de uma possibilidade de realização efetiva desse componente da no curso de Licenciatura em Química da UESC. A partir desses resultados esperamos indicar possibilidades de mudanças para o curso, assim como subsidiar discussões em outros contextos. Os participantes serão diretamente beneficiados através do acesso às informações que serão sistematizadas a partir do trabalho de pesquisa, bem como toda comunidade acadêmica do curso em questão. Os benefícios se estendem às pessoas que tem interesse em estudar essa temática, contribuindo para a melhoria da qualidade da formação do professores, e conseqüentemente da qualidade da educação, de modo geral.

Informo também que, os dados construídos durante a pesquisa serão mantidos em sigilo, bem como será preservada a privacidade dos participantes. Os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins de pesquisa sem identificação do participante, sendo o pesquisador principal responsável pela movimentação do material e pelo armazenamento do mesmo por 5 anos, após esse período o material será deletado e/ou incinerado.

O participante que aceitar o convite de participar da pesquisa não terá quaisquer tipos de remuneração ou despesas em relação a mesma, se por algum motivo venha adquirir despesas devido a participação nesta pesquisa, tais gastos serão ressarcidos. A pesquisa possui caráter anônimo e é compromisso do pesquisador manter em sigilo todos os dados pessoais confidenciais, bem como é garantido o direito a indenização caso sofra qualquer dano decorrente de sua participação nesta pesquisa.

Este termo de consentimento foi impresso em duas vias iguais, das quais uma ficará contigo para que você possa sanar dúvidas futuras quanto ao conteúdo nele contido. Se por ventura você desejar pedir algum esclarecimento sobre qualquer tópico ou até mesmo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone e endereço eletrônico listados ao final deste termo. Caso desista de participar da pesquisa este termo será devolvido, bem como todas as informações referentes a sua participação serão destruídas. Vale ressaltar que estarei inteiramente disponível para esclarecer quaisquer dúvidas e acompanhamento durante a realização da pesquisa.

Indman Ruana Lima Queiroz

E-mail: indmanruana@gmail.com

Contatos Fone: (73) 98826-3863

Eu, _____ afirmo que li e compreendi as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar da pesquisa “A *PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: compreensões, práticas e caminhos.*

Assinatura do participante

_____, ____ de _____ de 20__.

APÊNDICE B – Disciplinas destinadas à PCC no curso de Licenciatura em Química da UESC, distribuídas por núcleos.

Núcleo	Disciplinas com CH de PCC
Química	Química Geral I, Química Geral II, Química Inorgânica Fundamental; Química Inorgânica Descritiva, Química Orgânica I, Química Orgânica II; Físico Química I; Físico Química II, Química Analítica Qualitativa; Química Analítica Quantitativa; Química Ambiental; História da Química;
Ensino	Filosofia e Educação; Psicologia e Educação; Educação e Sociedade; Organização do Trabalho Pedagógico; Avaliação da Aprendizagem; Política e Legislação da Educação; O professor e o Ensino de Química; Metodologia e Instrumentação para o Ensino de Química; Instrumentação e Segurança de Laboratório.
Matemática	Geometria Aplicada a Química; Estatística Aplicada à Química.
Física	Física I para Química.
Complementares	Informática aplicada à formação do Professor; Metodologia de Pesquisa.

Fonte: Projeto Acadêmico Curricular do curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Santa Cruz (2020).