

**A organização e implementação da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em química**

**Organization and implementation of practice as a curricular component in chemistry licentiate degree courses**

**Organización e implementación de la práctica como componente curricular en cursos de licencia en química**

Recebido: 16/12/2019 | Revisado: 27/01/2019 | Aceito: 11/02/2020 | Publicado: 19/02/2020

**Joana Laura de Castro Martins**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8106-2371>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: [joanalauradecastro@hotmail.com](mailto:joanalauradecastro@hotmail.com)

**Judite Scherer Wenzel**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6601-2990>

Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil

E-mail: [juditescherer@uffs.edu.br](mailto:juditescherer@uffs.edu.br)

**Resumo**

O artigo aborda uma discussão acerca da Prática como Componente Curricular (PCC) na formação inicial de professores de química com um olhar tanto para a sua organização como para indícios de concepção de prática que está sendo proposta. Também atenta-se para a legislação que norteia a formação inicial de professores e que define a carga horária a ser destinada para a PCC. A metodologia é de caráter qualitativo com uso da análise textual discursiva para a construção dos resultados. Os dados foram obtidos da leitura de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Licenciatura em Química de Instituições Federais da Região Sul do Brasil selecionados via site e-MEC. A análise dos PPCs inferiram em duas categorias uma *a priori* intitulada “A Implementação/Efetivação da PCC nas propostas pedagógicas dos cursos”, da qual emergiram duas subcategorias: “Organização da PCC: Articulações Curriculares” e “Organização da PCC: modos de efetivação e execução da PCC” e, uma categoria emergente intitulada “A PCC como modo de qualificar a Identidade Profissional do Professor”. De modo geral, foi possível depreender que a inserção das 400h de PCC pode qualificar a relação teoria e prática, mas a sua real potencialidade está relacionada ao comprometimento e ao coletivo dos professores formadores, com isso, aponta-se a

necessidade do acompanhamento constante junto aos espaços de formação inicial como modo de qualificar tal formação.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores; Relação Teoria e Prática; Coletivo de Professores.

### **Abstract**

The article approaches a discussion about the Practice as Curriculum Component (PCC) in the initial formation of chemistry teachers with a look at both its organization and evidence of conception of practice that is being proposed. Attention is also paid to legislation guiding initial teacher education and defining the workload to be allocated to the CCP. The methodology is qualitative with the use of discursive textual analysis to construct the results. The data were obtained from the reading of Pedagogical Projects of Chemistry Degree Courses in Southern Brazil, selected via the e\_MEC website. The analysis of the Pedagogical Projects inferred in two categories an *a priori* entitled “The Implementation / Effectiveness of the CCP in the pedagogical proposals of the courses”, from which two subcategories emerged: “Organization of the CCP: Curriculum Articulations” and “Organization of the CCP: Modes of Effect and execution of the CCP ” and an emerging category entitled “ The CCP as a way of qualifying the Teacher's Professional Identity ”. In general, it was possible to infer that the insertion of the 400h of CCP may qualify the theory and practice relationship, but its real potentiality is related to the commitment and collective of the teacher trainers, thus, we point out the need for constant monitoring with the spaces. initial training as a means of qualifying such training.

**Keywords:** Initial Teacher Education; Relationship Theory and Practice; Collective of Teachers.

### **Resumen**

El artículo aborda una discusión sobre la Práctica como Componente Curricular (PCC) en la formación inicial de profesores de química con una mirada tanto a su organización como a los signos de concepción de la práctica que se propone. También se presta atención a la legislación que orienta la formación inicial del profesorado y define la carga de trabajo que se asignará al PCC. La metodología es cualitativa con el uso del análisis textual discursivo para construir los resultados. Los datos se obtuvieron de la lectura de Proyectos de pedagogía de cursos de Licencia en Química en el sur de Brasil, seleccionados a través del sitio web e\_MEC. El análisis de los Proyectos pedagógicos inferidos en dos categorías *a priori* titulado

“La implementación / efectividad del PCC en las propuestas pedagógicas de los cursos”, de las cuales surgieron dos subcategorías: “Organización del PCC: articulaciones curriculares” y “Organización del PCC: modos de efectividad” y la ejecución del PCC y una categoría emergente titulada “El PCC como una forma de calificar la identidad profesional del maestro”. En general, fue posible inferir que la inserción de las 400h de CCP puede calificar la relación teoría y práctica, pero su potencialidad real está relacionada con el compromiso y el colectivo de los docentes, por lo tanto, señalamos la necesidad de un monitoreo constante con los espacios entrenamiento inicial como un medio para calificar dicho entrenamiento.

**Palabras clave:** Formación inicial del profesorado; Teoría y práctica de la relación; Colectivo de docentes.

## 1. Introdução

O presente artigo contempla um olhar atencioso acerca da formação inicial de professores de Química na busca de melhor compreender os modos de organização, os objetivos e finalidades das 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) em Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) em diferentes Instituições Federais de Ensino Superior da Região Sul do Brasil. Partimos da problemática da constituição histórica dos Cursos de Formação Inicial de Professores pautada no paradigma da racionalidade técnica, o qual predominou desde o século XVI até o século XX, e que segundo Maldaner (2003) e Schnetzler (2000) também é conhecido como modelo de formação 3+1, em que os três primeiros anos eram dedicados a um caráter técnico e o último a um caráter mais pedagógico, caracterizando-se como a graduação curta para a formação de professores, numa dicotomia teoria e prática.

No decorrer dos anos, com a proposta de novas políticas públicas Maldaner (2003) afirma que o modelo de formação pautado apenas na racionalidade técnica foi sendo modificado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, instituiu em seu artigo 65 a Prática de Ensino (PE), a qual passou a vigorar apenas sob a forma de Estágio Supervisionado (ES). Diniz-Pereira (2017) destaca que o parecer CNE/CP 09/2001 visando ampliar a concepção de PE passa a adotar a expressão PCC.

No texto do Parecer CNE/CP 09/2001 há uma argumentação para ampliar a carga horária de PCC, afirmando que a mesma não pode ficar reduzida a um espaço isolado como sendo uma atividade destinada ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Esse parecer novamente reafirma que a PE se apresenta não só como algo vinculado ao ES, mas também, passa a assumir o seu papel como Componente Curricular:

Uma concepção de prática mais como componente curricular 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, 2001, p. 22).

Essa nova organização do modelo de formação de professores, prevista em lei, pode ser vista como um caminho para a superação do esquema 3+1, pois aponta para a desfragmentação dos conteúdos técnicos, pedagógicos e prática ao destacar a necessidade da relação teoria e prática. A proposta de formação apresentada no Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica:

[...]torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas. [...] Estas 2000 horas de trabalho para execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas da PCC e às 400 horas de estágio curricular supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2800 horas. Este total não poderá ser realizado em tempo inferior a 3 anos de formação para todos os cursos de licenciatura inclusive o curso normal superior. (BRASIL, 2001, p.10 e 13, grifos do parecer).

Silva e Schnetzler (2008) destacam sobre a importância e os avanços dessa nova proposta de organização curricular, aproximando-a mais de uma racionalidade da prática em detrimento da técnica. Porém chamam a atenção para as incertezas e os desafios inerentes à implantação de tal proposta, pois, na legislação apenas se explicitam as cargas horárias, mas não está definida uma compreensão mais clara sobre em que, de fato, deve consistir a PCC. Tal ausência possibilita o estabelecimento de múltiplas organizações curriculares, abrindo-se um leque de possibilidades. Costa, Alencar e Beraldo (2012) destacam que, ainda que haja certa convergência de princípios discursivos gerais entre os PPCs, há sempre possibilidades de diferentes leituras dos textos das políticas, o que implica em diferentes interpretações e modelos formativos.

Mesquita, Cardoso e Soares (2013) ao apresentarem os resultados de uma análise da formação de professores em Cursos de Licenciatura em Química, a partir dos anos noventa, apontam que cada Curso se organiza de maneira particular devido as interpretações da legislação. Os autores (2013) defendem a importância de que “se estabeleça uma compreensão mais ampla acerca do contexto das licenciaturas em Química” e ainda apontam como “necessário um movimento de questionamento e aprofundamento sobre os PPCs das Licenciaturas em Química”. Isso reforça a problemática da pesquisa aqui apresentada que

buscou visualizar/compreender como está descrita a organização das 400h de PCC nos diferentes PPCs de Licenciatura em Química da região sul do país.

A argumentação da necessidade de olhar para como a PCC está descrita nos PPCs está de acordo, também, com o que afirmam Lopes e Macedo (2011) de que os textos das políticas não entram no espaço vazio de uma instituição como pacotes prontos, mas são recriados a cada leitura, pois, os formuladores do currículo trazem histórias, vivências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e estabelecem suas próprias interpretações. No caso da política relacionada às PCC cada Curso de Licenciatura deve apresentar a sua organização, cumprindo, o mínimo de 400h estabelecidas na legislação vigente. Segue a descrição mais detalhada do caminho metodológico e, na sequência são apresentados os resultados construídos mediante análise dos PPCs.

## **2. Caminho Metodológico**

Focou-se um olhar para os PPCs das Instituições Públicas que ofertam cursos de Química Licenciatura, na modalidade presencial, na Região Sul do país. Para a obtenção dos mesmos foi realizada uma consulta interativa no site e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Dos 31 Cursos apresentados, como critério de inclusão, foram selecionados aqueles ainda vigentes e, com conceito de curso (CC) ou Conceito Preliminar de Curso (CPC) igual ou superior a quatro. Disso resultaram 20 Cursos e, desses, foi acessado 14 PPCs por meio dos sites institucionais. A investigação contemplou uma abordagem qualitativa de cunho documental, seguindo a abordagem de Lüdke e André (2013, p. 45) de que os documentos persistem ao longo do tempo e podem ser consultados várias vezes e, inclusive, servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos.

Os PPCs foram analisados mediante os pressupostos da Análise Textual Discursiva (ATD), desenvolvida por Moraes e Galiazzi (2007). Os autores destacam que esta metodologia de análise de informações qualitativa ancora-se nos princípios da fenomenologia e da hermenêutica, enfatizando a relevância da busca pela descrição e compreensão dos fenômenos investigados. O processo de análise se organiza com base em três dimensões: a) unitarização: onde ocorre a desmontagem dos textos e a produção das unidades de significado; b) categorização: na qual são estabelecidas relações entre as unidades de significado e c) captação do novo emergente: que descreve e aprofunda a categorização como processo de aprendizagem e comunicação de novos entendimentos em um movimento de síntese e construção de sistemas de categorias com as novas aprendizagens e compreensões,

tendo como produto final os metatextos. Segue uma discussão acerca dos resultados construídos mediante análise dos PPCs das 14 instituições selecionadas.

### 3. A Prática como Componente Curricular nos Cursos de Química Licenciatura de 14 Instituições Federais da Região Sul do Brasil

No quadro 1, que segue, encontram-se as Instituições Federais cujos PPCs foram analisados, o código que consiste em uma letra I (Instituição) acompanhada de um número (1, 2...) que foi utilizado tanto no processo analítico como no decorrer do diálogo que segue.

**Quadro 1:** Instituições Públicas

Código	Instituição	Sigla	Município indicado no E-mec	Ano do PPC
I <sub>1</sub>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense	IFCatarinense	Araquari	2017
I <sub>2</sub>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	Alegrete	2015
I <sub>3</sub>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	Panambi	2015
I <sub>4</sub>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	IFFarroupilha	São Vicente do Sul	2015
I <sub>5</sub>	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná	IFPR	Paranavaí	2016
I <sub>6</sub>	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Cerro Largo	2018
I <sub>7</sub>	Universidade Federal da Fronteira Sul	UFFS	Realeza	2012
I <sub>8</sub>	Universidade Federal de Pelotas	UFPEL	Capão do Leão	2016
I <sub>9</sub>	Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	Blumenau	2017
I <sub>10</sub>	Universidade Federal de Santa Maria	UFSM	Santa Maria	2011
I <sub>11</sub>	Fundação Universidade Federal do Pampa	UNIPAMPA	Bagé	2016
I <sub>12</sub>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Apucarana	2013
I <sub>13</sub>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Campo Mourão	2010
I <sub>14</sub>	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	UTFPR	Londrina	2014

**Fonte:** Autoria Própria (2019)

De acordo com a metodologia de análise adotada foi definido os PCCs como *corpus* da pesquisa. Ao iniciar a análise, sucedeu-se a “desconstrução dos textos”. Nesta fase, ocorreu a unitarização do *corpus* da pesquisa, que equivale a destacar os elementos constituintes do mesmo, fazendo recortes e fragmentando os textos. A partir da unitarização surgiram as unidades de sentido ou unidade de significado, em que foi possível proceder ao movimento de

síntese denominado de categorização. Segundo Moraes e Galiazzi (2007, p. 42) “categorizar é reunir o que é comum”.

A análise permitiu estabelecer duas categorias, uma *a priori* intitulada “*A Implementação/Efetivação da PCC nas propostas pedagógicas dos cursos*”, a qual surgiu dos nossos objetivos iniciais. E, uma categoria emergente intitulada “*A PCC como modo de qualificar a Identidade Profissional do Professor*”. Esta se aproxima de uma categoria proposta por Oliveira-Neto (2017) intitulada “O papel da PCC: pretensões almeçadas” que aglutina proposições encontradas no interior dos PPCs indicando os seus objetivos/finalidades para o desenvolvimento da PCC e que retrata as especificidades da formação profissional docente. Seguem os metatextos elaborados para cada uma das categorias:

### ***A Implementação/Efetivação da PCC nas propostas pedagógicas dos Cursos***

Essa categoria aborda de que forma a carga horária destinada a PCC está distribuída nos Cursos, contemplou o objetivo de visualizar de que forma as 400 horas estabelecidas por lei estão sendo propostas nos cursos de licenciatura em química das Instituições Federais da Região Sul do País. Buscou-se compreender de que maneira o espaço referente a PCC está configurado no interior dos PPCs e se o mesmo respeita às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial de professores. Esse olhar analítico, segundo Almeida, Oliveira e Mesquita (2015) traz uma dimensão mais concreta de como as 400 horas de PCC estão organizadas nos cursos analisados, uma vez que a partir desta categoria pode ser identificada a concepção que cada PPC apresenta da inserção das PCC bem como quais são as atividades realizadas para o cumprimento da normativa legal referentes a estas 400 horas.

Importante ressaltar que na análise foi identificado apenas como a PCC está apresentada explicitamente nos PPCs, com isso, são apontadas possíveis limitações, uma vez que realizou-se uma busca nos documentos buscando a palavra PCC e a descrição apresentada para a mesma, não foi realizado cruzamentos entre as demais informações descritas nos PPCs. Das unidades de significado para essa categoria emergiram duas subcategorias, a saber: *Organização da PCC: Articulações Curriculares* e *Organização da PCC: modos de efetivação e execução da PCC*. Segue um diálogo referente a essas subcategorias:

#### ***Organização da PCC: Articulações Curriculares***

Essa subcategoria vai ao encontro da categoria de análise de Oliveira-Neto (2017) intitulada “Interdisciplinaridade e a abordagem da PCC nos Cursos” a qual agrupa unidades

que abordam a interdisciplinaridade como uma concepção que rege a elaboração dos PPCs. Ainda, a organização indicada, contempla a descrição do Parecer CNE/CP 15/2005, o qual estabelece que as atividades caracterizadas como PCC podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras ações formativas. “Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 3).

As articulações curriculares, o foco dessa subcategoria, levam em consideração o modo como os Componentes Curriculares (CCRs) de PCC estão organizados tanto de forma interdisciplinar como de forma híbrida, relacionando os conhecimentos de disciplinas específicas e os conhecimentos de disciplinas pedagógicas. Da nossa análise apenas os PPCs dos cursos das instituições I<sub>9</sub> e I<sub>10</sub> não trouxeram essa forma de organização de maneira explícita. Para justificar a presença de determinados cursos nessa subcategoria são destacados alguns excertos que ressaltam as ideias defendidas nos PPCs.

Observou-se que os PPCs dos cursos da I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub> são parecidos, acredita-se que essa semelhança acontece por serem da mesma instituição de ensino, porém de *Campus* diferentes.

As horas destinadas a PCC estão presentes desde o início sendo desenvolvidas a partir de componentes curriculares articuladores intitulados de Prática Pedagógica (I a VIII), os quais, de acordo com o PPC, se articulam a no mínimo duas disciplinas do semestre partindo de um projeto interdisciplinar que é elaborado pelo colegiado a cada semestre. (PPC I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub>, 2015, p.30, 35 e 30, 2015).

Segundo os PPCs dos cursos da I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub> (2015, p.30, 35 e 30) “a responsabilidade pelo desenvolvimento do projeto será do professor de prática pedagógica, sendo indispensável a participação dos demais docentes envolvidos”. Essa perspectiva vai ao encontro das ideias de Santos e Losovski (2011, p. 7) ao destacarem que a formação pedagógica não deve ficar restrita aos professores da área do ensino como os orientadores/supervisores de estágios, mas deve sim, ser “trabalhada por todos os atores envolvidos com o processo formativo do profissional professor”. Ou seja, os professores que trabalham os componentes curriculares de caráter químico dos cursos de licenciatura, também precisam sentir-se como corresponsáveis pela formação pedagógica do futuro professor. Visando essa colaboração entre os professores de disciplinas de cunho químico e de cunho pedagógico, os cursos da I<sub>1</sub> e I<sub>6</sub> reforçam a necessidade de articular diferentes CCRs para qualificar o processo de formação docente, possibilitando ao licenciando uma preparação mais sólida para enfrentar com segurança seu futuro ambiente de trabalho, o contexto escolar.

A PCC é desenvolvida ao longo de todo o percurso formativo numa perspectiva de articulação entre os CCRs destinados as PCC (Pesquisa e Processos Educativos (PPE I a IV); Gestão Educacional; Didática das Ciências; Práticas metodológicas para o ensino de Química; Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) e Políticas Públicas da Educação) e as disciplinas disponibilizadas em cada semestre em que eles se desenvolvem, com ampliação gradativa de carga horária, inserindo o aluno no contexto profissional. (PPC I<sub>1</sub>, 2017, p. 91)

A PCC deve estabelecer uma articulação com a Educação Básica Pública, que seja estruturada em eixos formativos, com desenvolvimento ao longo de todo o curso, num movimento formativo que possibilite o ensino, a pesquisa e a extensão, numa articulação entre os CCR. (PPC I<sub>6</sub>, 2018, p. 36)

Os PPCs dos cursos da I<sub>1</sub> e I<sub>6</sub> ao trazerem a importância da inserção dos licenciandos em contexto escolar se aproximam das ideias de Oliveira-Neto e Oliveira (2017, p. 4), que apontam para espaços formativos constituídos de uma formação prática, que não envolva apenas atividades teóricas, mas que mobilize o licenciando para “um trabalho transformador, respaldado no contexto real da sala de aula”. Ainda vale ressaltar a importância da reflexão sobre a prática que no curso da I<sub>5</sub> são desenvolvidas por meio de projetos integradores,

PPC, no decorrer do Curso incluiu-se projetos integradores que objetivam, a partir de uma temática, interligar os núcleos no intuito de promover uma formação sólida ao futuro Educador. (PPC I<sub>5</sub>, 2016, p. 85)

Os Projetos Integradores para o curso da I<sub>5</sub> objetivaram fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando tanto a pesquisa individual quanto coletiva, o que funciona como um espaço que estabelece relações entre componentes curriculares. Nonenmacher, Pansera-de-Araujo e Del Pino (2015) enfatizam que os Projetos Integradores contribuem para a formação pela pesquisa e, Pereira e Mohr (2015) complementam que é importante inserir a mesma como formadora do futuro docente, objetivando a formação de profissionais críticos e reflexivos a respeito de suas práticas.

### ***Organização da PCC: propostas para efetivação e execução da PCC***

Essa subcategoria foi evidenciada nos cursos da I<sub>1</sub>, I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub>, I<sub>4</sub>, I<sub>6</sub>, I<sub>7</sub> e I<sub>9</sub> e vai ao encontro do Parecer CNE/CES nº 15/2005, que define a prática 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). As unidades de significado apresentadas evidenciam algumas das atividades que os cursos trazem como possíveis de serem realizadas, com objetivo de efetivar a PCC no decorrer da formação inicial de professores. Nos cursos da I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub> os modos propostos para a efetivação da PCC indicam uma inserção do futuro professor em espaço escolar.

[...] poderão ser previstas atividades de prática no contra turno do curso, com vistas a ampliar o contato do licenciando com a realidade educacional, a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa, visitação a instituições de ensino, observação em salas de aula, estudos de caso, estudos dirigidos, entre outros. (PPC I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub>, 2015, p.30, 35 e 30, 2015)

É problematizado a efetiva realização dessa demanda em função de muitos cursos serem noturnos, o que dificulta a presença do licenciando na escola num contra turno. Os demais PPCs direcionam os modos de execução das PCC para diálogos teóricos/práticos e planejamentos, mostrando indícios da efetivação da PCC em contexto acadêmico,

A PCC é realizada por meio de apresentação de seminários, planejamentos e produção de material didático-pedagógico, elaboração e simulação de experimentos, pesquisa, produção e reflexão crítica de textos acadêmicos. (PPC I<sub>1</sub>, 2017, p. 91)

A PCC caracteriza-se como um espaço-tempo que proporciona situações que possibilitam a reflexão sobre o processo de ensino e que sejam constitutivas do fazer docente, com atenção para a produção de materiais didáticos, valorização dos laboratórios de pesquisa, de extensão e/ou de ensino. (PPC I<sub>6</sub>, 2018, p. 36)

Essas perspectivas dialogam com o que foi apresentado por Cassiani e Barbosa (2015) que, ao buscarem conhecer quais atividades eram propostas pelas disciplinas relacionadas com a PCC, também perceberam que as atividades são variadas, dentre elas estão a análise e elaboração de material didático, a elaboração de textos para educação básica, a elaboração de atividades didáticas, a prática pedagógica nas escolas, a realização de pesquisas em Escolas de Educação Básica, a análise de recursos didáticos, a realização de seminários; os projetos interdisciplinares; e as discussões sobre a prática. Isso evidencia que cada Curso está organizando a sua PCC de acordo com a sua realidade, com seu contexto e com os profissionais que nele atuam. E isso, indicia a importância de um acompanhamento mais efetivo dessas práticas.

### ***A PCC como modo de qualificar a Identidade Profissional do Professor***

Essa categoria que emergiu da análise dos PPCs contempla o Parecer CNE/CP 2/2015, ao ressaltar a importância da PCC como modo de qualificar e garantir a identidade do professor, que deve ser trabalhada, ao longo do processo de formação, estabelecendo verdadeira e simultânea relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos essenciais para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Ainda, tal categoria emerge de outro objetivo que consistiu em entender qual a finalidade e os objetivos da PCC em cada curso. Tal olhar assemelha-se a categoria de

Oliveira-Neto (2017) intitulada “O papel da PCC: pretensões almeçadas”. O autor (2017, p. 111) traz a PCC como articuladora entre os conhecimentos advindos do conhecimento teórico das disciplinas, sejam elas específicas ou pedagógicas e do currículo da prática profissional.

As PCC nos cursos da I<sub>2</sub>, I<sub>3</sub> e I<sub>4</sub> tiveram o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do Curso em situações de prática docente, para assim, oportunizar o reconhecimento e a reflexão sobre o campo de atuação profissional.

A PCC se difere das demais atividades práticas desenvolvidas no processo de ensino de determinado conteúdo, uma vez que não se restringe à aplicação dos conhecimentos científicos, mas constitui um espaço de criação e reflexão acerca do trabalho docente e do contexto social em que se insere, com vistas à integração entre a formação e o exercício do trabalho docente. As atividades de PCC destinam-se ao contexto da prática de ensino da área do curso de química e também ao contexto da atuação docente na gestão escolar e educacional. (PPC C<sub>2</sub>, C<sub>3</sub> e C<sub>4</sub>, 2015, p.30, 35 e 30).

Isso se aproxima de Silva, Jófili e Carneiro-Leão (2015, p. 7) que trazem a PCC como mobilizadora de competências que levam à formação de um professor capaz de promover atividades problematizadoras e contextualizadas e com uma visão voltada para a reflexão sobre as atividades propostas de aplicação do conhecimento, acarretando em um profissional que reflete sobre as ações inerentes ao exercício da docência, o que podemos observar nas intenções do curso da I<sub>9</sub>,

A PCC deve proporcionar situações contextualizadas e com diferentes níveis de complexidade, na perspectiva de contribuir para a formação de um profissional crítico e investigativo, capaz de refletir sobre a própria prática e transformá-la. (PPC I<sub>9</sub>, 2017, p. 45)

Isso está apontado por Oliveira-Neto e Oliveira (2017, p. 7) ao trazerem que a PCC precisa estar vinculada à “realização de atividades que oportunizem a relação entre teoria-prática em um movimento contínuo de reflexão, fazendo aqui “transparecer” a visão de um professor reflexivo”. Para que haja essa relação entre teoria e prática o curso I<sub>12</sub> defende uma formação que transcenda o contexto acadêmico oportunizando que o licenciando vivencie atividades no contexto escolar,

A PCC tem como finalidade: Permitir que o aluno experimente desde a formação universitária elementos de prática pedagógica que serão seu instrumento de trabalho quando formado; Permitir que questões educacionais sejam debatidas pelo futuro licenciado. Possibilitar uma formação pedagógica mais profunda e adequada para o graduando e compartilhada por todo o curso; Permitir e incentivar que professores das disciplinas de ‘conteúdo específico’ também possam contribuir na formação do futuro educador. (PPC I<sub>12</sub>, 2013, p. 119).

As finalidades descritas no curso da I<sub>12</sub> ao apontar “[...] incentivar que professores das disciplinas de ‘conteúdo específico’ também possam contribuir na formação do futuro educador” retratam o que tem apontado Santos e Losovski (2011, p. 7) de que “é necessária a participação de todos os docentes, das disciplinas específicas e das disciplinas pedagógicas, na formação profissional do futuro professor”. Cada um, no interior de sua disciplina, terá sua contribuição na preparação do futuro docente para atuação em sala de aula, demonstrando assim que o coletivo de professores formadores e o diálogo entre os mesmos é necessário.

#### **4. Considerações Finais**

Com a análise dos PPCs, pode ser evidenciado que a potencialidade da PCC está diretamente relacionada com o estabelecimento de um coletivo de professores formadores comprometidos com a licenciatura e com as especificidades da formação do profissional docente. Ao observar os apontamentos estabelecidos sobre a PCC nos cursos, percebeu-se uma concepção de formação inicial preocupada com a profissionalização do professor e que permite experimentar mediante alguns de seus CCRs uma relação universidade e escola, pesquisa e ensino e, teórica e prática.

Foi possível identificar a unicidade entre aspectos descritos na legislação e nos PPCs, de modo especial, ao indicarem CCRs articuladores, como meio de desenvolver atividades, de produzir materiais didáticos, de realizar pesquisas, entre outras atividades, a fim de qualificar a formação do licenciando, levando-o a construir sua identidade profissional de professor. Com isso, destacamos a multiplicidade de organizações curriculares para a efetização da PCC em cada um dos Cursos cujos PPCs foram analisados e verificou-se a necessidade da ampliação de pesquisas acerca das vivências da PCC num acompanhamento mais sistemático por meio de acompanhamento *in loco*, com visitas às Instituições e aplicação de questionários tanto para os licenciandos, quanto para os professores formadores. Por fim, indicamos como potencialidade, para qualificar as 400h de PCC vigentes, a ampliação do compartilhamento dos modos da sua implementação em cada um dos Cursos num coletivo de professores formadores e de instituições de ensino.

#### **Referências Bibliográficas**

Almeida, S.; Oliveira, K. C. M.; Mesquita, N. A. S. (2015). A realidade da inserção da prática como componente curricular em licenciatura em Química no Estado de Goiás. In: *Atas do X ENPEC*. Águas de Lindóia, p. 1-7.

Barbosa, A. T. & Cassiani, S. (2015). A prática como componente curricular no curso de formação de professores de Biologia: algumas possibilidades. In: *Atas do X ENPEC*. Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-8.

Brasil. (2015). Conselho Nacional de Educação/Ministério de Educação. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*.

Brasil. (2005). Parecer CNE/CES Nº 15/2005. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº1 e 2/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior.

Brasil. (2001). Parecer CNE/CP 28/2001. *Dá nova redação ao parecer 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*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.

Brasil. (2001). Parecer CNE/CP 9/2001. *Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*.

Costa, F. T. Da; Alencar, F. L. De; Beraldo, T. M. L. (2012). A Prática como Componente Curricular: Entendimentos da Comunidade Disciplinar de Educadores Químicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 16, 2012, Salvador. *Anais...* Salvador: ENEQ. p.1-10.

Kasseboehmer, A. C.; Ferreira, L. H. (2008). 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.

Lopes, A. C.; Macedo E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo, SP: Cortez.

Ludke, M.; André, M. E. D. A. (2013). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., p.112.

Maldaner, O. A. (2003). *A formação inicial e continuada de professores de química professor/pesquisador*. 2ed. – Ijuí: Ed. Unijuí. (Coleção Educação em Química).

Mesquita, N. A. Da S.; Cardoso, T. M. G.; Soares, M. H. F. B. (2013). O projeto de Educação Instituído a partir de 1990: Caminhos percorridos na formação de professores de Química no Brasil. *Química Nova*, v.36, n.1, p.195 -200.

Moraes, R.; Galiuzzi, M. C. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí.

Nonenmacher, S. E. B.; Panssera-De-Araujo, M. C.; Del Pino, J. C. (2015). A Prática Profissional Integrada na Licenciatura em Química do IF Farroupilha- campus Panambi: um processo de formação pela pesquisa. In: *Atas do X ENPEC*. Águas de Lindoia: ABRAPEC, p. 1-8.

Oliveira Neto, J. F. (2017). *Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas de Goiás: sentidos e implicações*. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Oliveira Neto, J. F.; Oliveira, L. G. (2017). Uma análise da natureza dos trabalhos sobre a prática como componente curricular: dissertações e teses 2011-2012. In: *Atas do XI ENPEC*. 11, 2017, Florianópolis, SC. Florianópolis: UFSC, p. 1-8.

Pereira, B.; Mohr, (2013). A. Prática como Componente Curricular em cursos de Licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. In: *Atas do IX ENPEC*. 9, 2013, Águas de Lindóia, SP. Águas de Lindóia: ABRAPEC, p. 1-8.

Santos, G. R.; Losovski, L. A. (2011). Prática como Componente Curricular: análise de trabalhos apresentados no período de 2002 a 2010. In: *Atas do VIII ENPEC*, 8, 2011, Campinas, SP. Campinas: UNICAMP.

Schnetzler, R. P. (2000). O Professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação. In: \_\_\_\_\_.(org.). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*. Campinas, Ed. Ltda, p.12-41.

Silva, A. M. P. M. Da; Jófili, Z. M. S. ; CARNEIRO-LEÃO, A. M. A. (2015). A prática como componente curricular na formação do professor de Biologia: o caso da UFRPE. In: *Atas do X ENPEC*. Águas de Lindoia: ABRAPEC, p. 1-8.

Silva, R. M. G. Da; Schnetzler, R. P. (2000). Concepções e Ações de Formadores de Professores de Química sobre o Estágio Supervisionado: Propostas Brasileiras e Portuguesas. *Química Nova*, v.31, n.8, p.2174-2183.

#### **Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Joana Laura de Castro Martins – 50%

Judite Scherer Wenzel – 50%