



## **Um olhar para a organização das 400h de Práticas de Ensino como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura da área das Ciências da Natureza**

Wenzel, Judite Scherer<sup>1</sup>, Santos, Rosemar Ayres dos<sup>2</sup>, Martins, Joana Laura de Castro<sup>3</sup>,

### **Resumen**

A presente investigação versa sobre os modos de organização da Prática de Ensino como Componente Curricular nos Cursos de formação inicial de professores da área das ciências da natureza de universidades públicas da região Sul do Brasil. Objetivamos compreender como tal perspectiva formativa constitui o currículo da formação inicial. Os resultados foram produzidos mediante a análise qualitativa dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. As categorias emergentes remetem para dois grupos: um que aponta a Prática mais relacionada com a vivência escolar e o outro que articula a Prática por meio da inserção da pesquisa e de diálogos mais teóricos. Em ambos é possível inferir sobre a importância da inserção das 400h de Prática de Ensino para a qualificação da formação inicial de professores.

**Palabras clave:** Currículo, Formação Inicial, Prática de Ensino

**Categoría # (1 o 2).** 2

**Tema de trabajo #.** Políticas y normatividad en la formación del profesorado de ciencias.

### **Objetivos**

Visualizar os modos de organização das 400h de Prática de Ensino como Componente Curricular (PCC) nos Cursos de Licenciaturas da área de Ciências da Natureza (CNT) de Universidades Públicas da Região Sul do Brasil.

---

<sup>1</sup>Professora doutora da Universidade Federal da Fronteira Sul/ *Campus Cerro Largo*/ RS.juditescherer@uffs.edu.br.

<sup>2</sup>Professora doutora da Universidade Federal da Fronteira Sul/ *Campus Cerro Largo*/ RS.Roseayres07@gmail.com.

<sup>3</sup>Licencianda, bolsista FAPERGS, da Universidade Federal da Fronteira Sul/ *Campus Cerro Largo*/ RS. joanalauradecastro@hotmail.com.



## **Marco teórico**

A presente investigação contempla um olhar para a formação inicial de professores da área de CNT. A problemática está ancorada na afirmação de Leite (2017, p. 110) de que, “o processo histórico de formação de professores na área de CNT no Brasil acena à predominância do pensamento utilitarista nas regulamentações legais”. Tal perspectiva está muito vinculada às raízes da racionalidade técnica, cuja formação consiste no modelo denominado 3 + 1. Em tal perspectiva “os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (Schön, 2000, p. 15).

No Brasil, a discussão frente à formação de professores vem se intensificando desde a década de 1980. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, ocorre um direcionamento para a formação de professores da área de CNT com a abertura de Cursos específicos de licenciatura em Química, em Física e em Biologia (Leite, 2017). Nos anos de 1980 e 1990 houve um crescente movimento que repercutiu na reorganização dos Cursos de formação de professores. Entre outros, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Resolução/CNE/2015) que aponta uma formação subdividida em núcleos:

núcleo de estudos de formação geral (1100 h); Núcleo de aprofundamento das áreas de atuação profissional (1100h); Núcleo de estudos integradores (200h) – atividades teórico/práticas, iniciação à docência; iniciação à pesquisa; Prática como Componente Curricular (400h); Prática de Estágios Curriculares Supervisionados (400h) (Brasil, 2015 p. 09).

Atenção para as 400h de PCC que estão diretamente ligadas à formação do professor e retratam a especificidade do seu conhecimento que, nas palavras de Maldaner (2010, p. 12) é “algo que vai além dos conteúdos conceituais ou dos conhecimentos científicos” e que aproxima a universidade com o contexto escolar.

Os estudos de Gauthier (1998), Tardif (2002), Shulman (1986), tem apontado que os conhecimentos e saberes do profissional professor vão para além do conteúdo específico a ser ensinado, contemplam tanto conhecimentos pedagógicos gerais, conhecimentos sobre os processos de ensinar e de aprender e sobre os contextos escolares. Tais especificidades formativas e a perspectiva histórica da formação de professores no Brasil reafirmam a importância da presente investigação que visa compreender como estão organizadas as 400h de PCC.

## Metodologia da Investigaçã

Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa (Ludke e André, 1986) e os dados foram produzidos mediante a análise documental de PPC de Licenciaturas da área da CNT. Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) "a análise documental pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema".

Os cursos foram selecionados mediante a busca (de agosto à outubro de 2017) no site e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>). Selecionamos Cursos de Universidades Públicas da região Sul do País na modalidade presencial que apresentam conceito de Curso igual ou superior a quatro (4). A escolha da região Sul do País consistiu no fato de a mesma apresentar um maior número de Programas de Pós Graduação na área do Ensino de Ciências.

Foram selecionados vinte e seis (26) Cursos, sendo oito (8) de Ciências Biológicas; oito (8) de Física e dez (10) de Química. Os PPC foram obtidos nos sítios institucionais de cada Curso disponíveis *on line*. No quadro um estão indicadas as Universidades, os Cursos, a carga horária destinada a PCC e o código que será utilizado na descrição de cada Curso no diálogo dos resultados.

Quadro 1: Código, Universidade, Curso, Carga Horária de PCC

Código	Universidade	Estado	PCC (h)	Ciências Biológicas	Física	Química
B <sub>1</sub>	UFFS	RS	405	x		
B <sub>2</sub>	UFPEL	RS	-	x		
B <sub>3</sub>	UFSM	RS	735	x		
B <sub>4</sub>	UNIPAMPA	RS	305	x		
B <sub>5</sub>	UFFS	PR	420	x		
B <sub>6</sub>	UFPR	PR	420	x		
B <sub>7</sub>	UTFPR	PR	404	x		
B <sub>8</sub>	UFSC	SC	472	x		
F <sub>1</sub>	UFFS	RS	405		X	
F <sub>2</sub>	UFPEL	RS	425		X	
F <sub>3</sub>	UFSM	RS	405		X	
F <sub>4</sub>	UNIPAMPA	RS	405		X	
F <sub>5</sub>	UFFS	PR	420		X	
F <sub>6</sub>	UFPR	PR	405		X	
F <sub>7</sub>	UTFPR	PR	400		X	
F <sub>8</sub>	UFSC	SC	486		X	



Q <sub>1</sub>	UFFS	RS	510			X
Q <sub>2</sub>	UFPEL	RS	578			X
Q <sub>3</sub>	UFSC	RS	405			X
Q <sub>4</sub>	UNIPAMPA	RS	-			X
Q <sub>5</sub>	UFFS	PR	400			X
Q <sub>6</sub>	UFPR	PR	400			X
Q <sub>7</sub>	UTFPR	PR	480			X
Q <sub>8</sub>	UFSC	SC	492			X
Q <sub>9</sub>	UFRGS	RS	420			X
Q <sub>10</sub>	FURG	RS	360			X

## Resultados

Após a leitura e análise dos PPC foi possível identificar diferentes modos de organização e múltiplas cargas horárias destinadas à PCC. Em B<sub>2</sub> e Q<sub>4</sub> não foi possível identificar a carga horária destinada à PCC. E, Q<sub>10</sub> e B<sub>4</sub> não atingem as 400h indicadas na legislação atual (Quadro 1). Os Cursos F<sub>7</sub>, Q<sub>2</sub> e Q<sub>9</sub> apresentam uma carga horária destinada a PCC, mas não explicitam em seu PPC a organização da mesma. Assim, na construção dos resultados foram considerados apenas os PPC dos Cursos: B<sub>1</sub>, B<sub>3</sub>, B<sub>4</sub>, B<sub>5</sub>, B<sub>6</sub>, B<sub>7</sub>, B<sub>8</sub>, F<sub>1</sub>, F<sub>2</sub>, F<sub>3</sub>, F<sub>4</sub>, F<sub>5</sub>, F<sub>6</sub>, F<sub>8</sub>, Q<sub>1</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>5</sub>, Q<sub>6</sub>, Q<sub>7</sub>, Q<sub>8</sub> e Q<sub>10</sub>.

Após o processo analítico dois grandes modos de organização emergiram da análise: **(a) PCC no Contexto Escolar/Interação Universidade Escola:** apresentam uma relação explícita entre universidade e o contexto escolar, num modelo de formação pela via da prática. **(b) PCC no Contexto da Universidade com um olhar para o Ensino:** apresentam uma PCC com um viés de cunho mais teórico, há o estudo e a problematização de métodos e/ou instrumentos didáticos, mas não mencionam, de forma explícita em seus PPC, a inserção efetiva do licenciando em contexto escolar. Segue um diálogo de cada uma das categorias.

### (a) PCC no Contexto Escolar/Interação Universidade Escola

Nos Cursos B<sub>1</sub>, B<sub>4</sub>, B<sub>7</sub>, F<sub>1</sub>, F<sub>2</sub>, F<sub>3</sub>, F<sub>4</sub>, F<sub>5</sub>, F<sub>8</sub>, Q<sub>8</sub> e Q<sub>10</sub> a PCC está presente em Componentes Curriculares (CCR) específicos de natureza pedagógica. E, na sua descrição, a vivência formativa vai além dos espaços institucionais oportunizando aos licenciandos experiências em contexto escolar. Esse modo de organização objetiva desenvolver uma articulação permanente dos conhecimentos técnico-científicos com os possíveis cenários do exercício da docência.



Como exemplos de CCR para o desenvolvimento da PCC, os PPC contemplam: Prática de Ensino de (Biologia; Física ou Química); Metodologia para o Ensino de (Biologia; Física ou Química) e Instrumentação para o Ensino. E, em suas ementas indicam relações com o contexto escolar, segundo o PPC F<sub>8</sub>:

... essas disciplinas fornecem um conjunto de atividades integradas, através das quais os conteúdos específicos de física, assim como os de Didática e Metodologia servem de base no desenvolvimento, aplicação e avaliação de módulos de ensino voltados ao nível médio e as últimas séries do ensino fundamental. Os módulos são efetivamente aplicados na forma de mini-cursos, principalmente para alunos de colégios próximos da Universidade. (2008, p. 22)

Em suma, os PPC desse grupo, apresentaram a PCC articulada com a Educação Básica, com o contexto escolar por meio de projetos interdisciplinares, oficinas, minicursos visando uma integração Universidade e Escola num diálogo teórico-prático. Tal modo de organização está inserido desde o início do Curso e com isso há indicativos de rupturas com o modelo puramente tecnicista, numa formação mais direcionada para a prática, conforme aponta Nóvoa (1999).

(b) *PCC no Contexto da Universidade com um Olhar para o Ensino*

Este grupo contemplou os Cursos B<sub>3</sub>, B<sub>5</sub>, B<sub>6</sub>, B<sub>8</sub>, F<sub>6</sub>, Q<sub>1</sub>, Q<sub>3</sub>, Q<sub>5</sub>, Q<sub>6</sub> e Q<sub>7</sub>. Nos Cursos B<sub>5</sub>, B<sub>6</sub>, B<sub>8</sub> e F<sub>6</sub> a PCC é realizada por meio de um projeto integrador, e a carga horária encontra-se diluída em outros CCR. No PPC de B<sub>5</sub> está descrito que,

os Projetos Integradores favorecem a aproximação dos licenciandos com temas de pesquisa na área de Ciências Biológicas por meio do planejamento, implementação e avaliação de um trabalho investigativo de caráter interdisciplinar desenvolvido em grupos por fase do curso (2012, p. 45).

Nos PPC está apontado que ao final de cada semestre serão organizados momentos onde as produções resultantes das práticas interdisciplinares possam ser compartilhadas e refletidas. Tal perspectiva de formação está muito relacionada com a formação pela pesquisa (Moraes, Galiazzi e Ramos, 2004).

Em B<sub>3</sub>, Q<sub>1</sub>, Q<sub>5</sub>, Q<sub>6</sub>, e Q<sub>7</sub> a PCC se encontra "dissolvida" em CCR específicos químicos e pedagógicos. O PPC de Q<sub>5</sub> (2012, p. 52) apresenta que o objetivo da PCC consiste em "estimular os estudantes a produzirem subsídios didáticos e



pedagógicos voltados ao ensino na área de Química e nas diferentes subáreas do conhecimento constitutivas da formação”.

Esse modo de organização retrata a preocupação dos Cursos em estabelecer com todos os professores formadores um diálogo sobre a especificidade do profissional que está em formação. Daí a importância da vigilância sobre os modos de organização de tais práticas afim de que não se restrinjam a elaborações simplistas de jogos, ou experimentos sem o aporte teórico necessário.

Finalizando, esse grupo de PPC apresenta tanto a busca pela integração por meio de projetos, como a disseminação da PCC no decorrer de todo o Curso. Há indícios da superação de uma formação apenas tecnicista, pois contempla especificidades dos saberes docentes, porém, indiciam a necessidade de uma maior aproximação com o contexto escolar.

### **Conclusões**

Ao investigar a organização das 400h de PCC em Cursos da área da CNT foi possível evidenciar que existem diferentes visões e modos de organização. A sua inserção no contexto formativo aponta para uma superação ao modelo tecnicista de formação, uma vez que conhecimentos de cunho profissional estão inseridos desde o início do Curso, seja por meio de CCR teóricos, ou com a inserção em espaço escolar.

A pesquisa indicou a necessidade de ampliar as investigações acerca da organização das PCC visando compreender como tais espaços formativos estão sendo vivenciadas pelos licenciandos, de como, os seus objetivos estão sendo alcançados. E é possível afirmar avanços na concepção e nos modelos de formação inicial de professores no contexto investigado.

### **Referências**

GAUTHIER, C. (1998). *Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.* Ijuí: Unijuí.

LEITE, F. de A. (2017). *Área de Ciências da Natureza: Formação de professores, novos ciclos e outras epistemologias.* Curitiba: Appris;

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.* 1. ed. Rio de Janeiro: E.P.U.

MALDANER, O. A. (2010) Prefácio. In: ECHEVERRIA, A. R.; ZANON L. B. *Formação Superior em Química no Brasil: práticas e fundamentos curriculares.* Ijuí: Ed. UNIJUI.





MORAES, R.; GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. (2004). Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. (Orgs.). *Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos.* Porto Alegre: EDIPUCRS.

NÓVOA. A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa;

Parecer nº 2 de 9 de junho de 2015 (2015). *Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno.* Brasília, DF. Recuperado em 07 fevereiro, 2018 de [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf);

SCHÖN, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo.* Porto Alegre: Artmed.

SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational*, v. 15, n. 2, p. 4-14. Recuperado em 07 fevereiro, 2018 de [http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman\\_1986.pdf](http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf);

TARDIF, M (2002). *Saberes docentes e formação profissional.* Petrópolis: Vozes;

Universidade Federal da Fronteira Sul (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura: Campus Realeza, PR.* Recuperado em 07 fevereiro 2018, de <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/ccqlre/2015-0001>;

Universidade Federal da Fronteira Sul (2012). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: Campus Cerro Largo, RS.* Recuperado em 07 fevereiro 2018, de <https://www.uffs.edu.br/atos-normativos/ppc/cccbllcl/2014-0001>;

Universidade Federal de Santa Catarina (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura: Campus Florianópolis, SC.* Recuperado em 07 fevereiro 2018, de <http://quimica.ufsc.br/files/2014/03/Projeto-Pedag%C3%B3gico-do-curso-de-Licenciatura-em-Qu%C3%ADmica-205.pdf>.