

Artigo

A Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado na Concepção dos Licenciandos: Entre o Texto e o Contexto

Santos, A. J. S.; Mesquita, N. A. S.*

Rev. Virtual Quim., 2018, 10 (3), 487-501. Data de publicação na Web: 25 de junho de 2018

<http://rvq.sbq.org.br>

Practice as a Curricular Component and Supervised Internship According the Chemistry Graduated Concept: Throughout the Text and the Context

Abstract: The teaching practice has been influenced by many contexts, molded by historical facts showing many different meanings, consequently it was institutionalized through curricular changes occurred in the teaching degree courses since its conception. During this process, pair of practices have become the outstand in the matter of establishing the teacher background nowadays, for instance: Practice as a curricular component, (PCC) and Supervised internship (ES). Both the PCC and the ES have their actions guided by Resolution CNE/CP 1/2002, 2/2002 e 2/2015. Despite they are very similar conceptions, their historical demarcations were instituted otherwise. In the corpus of the research was presented the opinions, resolutions and guidelines that define and systematize the PCC and ES in the degree course in chemistry seeking to relate them to the conception of the students originated from the datas collected in the questionnaires. As result of the analyzed aspects, it was noted a lack of understanding, or some further, a lack of distinction between what is the practice attributed to the PCC and what is the practice developed in the ES.

Keywords: Teacher training; Practice as a curricular component; Supervised internship.

Resumo

A prática no processo de formação de professores tem sofrido a influência de diversos contextos sendo moldado historicamente, apresentando assim diferentes significações, e conseqüentemente, vem se institucionalizando pelas reformas curriculares pelas quais passaram os cursos de formação de professores desde a sua concepção. Neste processo, duas práticas se destacam no sentido de consolidar a formação do professor nos dias atuais, são elas: a prática como componente curricular (PCC) e o estágio supervisionado (ES). Ambos, PCC e ES, têm suas ações norteadas pelas Resoluções CNE/CP 1/2002, 2/2002 e 2/2015 e que apesar de concepções bem similares foram instituídas em demarcações históricas diferentes. O corpus da pesquisa foram os pareceres, resoluções e diretrizes que definem e sistematizam a PCC e o ES nos cursos de licenciatura em química buscando relacioná-los com a concepção dos alunos alcançada por meios dos questionários. Em virtude dos aspectos analisados, notou-se a falta de compreensão e, até certo ponto, de distinção da prática atribuída à PCC e da prática desenvolvida no ES. Não que sejam práticas distintas, mas que diferem em seus modos de sistematização, que são especificados, inclusive, pelos pareceres, resoluções e diretrizes.

Palavras-chave: Formação de professores de Química; Prática como componente curricular; Estágio supervisionado.

* Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química, Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas, Campus do Samambaia, CEP 74001-970, Goiânia-GO, Brasil.

✉ nyuara2006@gmail.com

DOI: [10.21577/1984-6835.20180037](https://doi.org/10.21577/1984-6835.20180037)

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, Instituto de Química, Laboratório de Educação Química e Atividades Lúdicas, Campus do Samambaia, CEP 74001-970, Goiânia-GO, Brasil.

* nyuara2006@gmail.com

Recebido em 10 de maio de 2017. Aceito para publicação em 18 de junho de 2018

1. Introdução

2. Caminhos Metodológicos

2.1. A pesquisa e sua natureza

2.2. Elaboração do questionário e coleta de dados

2.3. Colaboradores da pesquisa: os participantes e as instituições

3. Resultados e Discussão: Uma Leitura da PCC e do ES na Concepção dos Licenciandos

3.1. Conhecimento sobre a PCC e sobre ES

3.2. Sistematização da PCC e do ES

4. Conclusões

1. Introdução

Discutir formação de professores no Brasil é ainda algo muito necessário, principalmente, pela importância em estabelecer o diálogo entre as questões já debatidas e os desafios que se propõem a cada mudança curricular. Os percalços encontrados neste processo configuram-se no campo de embates ideológicos, pedagógicos, políticos, epistemológicos, sociais, econômicos, enfim, uma gama de aspectos que precisam ser discutidos já que também influenciam diretamente neste panorama.

Para Nóvoa, a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante e produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. ¹ Nessas transformações ocorridas nos sistemas educacionais chamamos a atenção para a formação do professor em seu ambiente de atuação, destacando-se a prática nos diversos contextos.

Historicamente, as práticas tão necessárias à formação de professores constituem-se, inicialmente, como um momento de construção da identidade do professor, depois como um ambiente de profissionalização e, por fim, como espaço de reflexão da ação docente.

Sob esta ótica, a formação de professores no Brasil sempre transcorreu pautada em fortes embates nos campos epistemológicos, ideológicos e políticos. Neste viés, a prática nem sempre esteve vinculada ao processo de formação docente, pois ela foi sendo construída ao longo desse percurso adquirindo integralidade a partir das legislações balizadoras da formação de professores. Nesse contexto, a prática assumiu significações variadas apresentando, em alguns pontos, avanços, mas em outros casos, retrocessos que influenciaram substancialmente a ação docente.

Na demarcação histórica aqui apresentada, a prática emergiu no contexto das escolas normais a partir de 1835, com a utilização do método mútuo. Conforme Saviani a adoção desse método deixa explícito uma exigência, ainda que mínima, para o preparo didático do professor.² Embora de forma muito rudimentar, surgiram preocupações na condução do ensino o que trouxe à tona a urgência de construir espaços específicos para a realização da tarefa educativa e, com essa perspectiva, apresentava-se outra necessidade: a de oferecer uma formação específica aos professores. Tal sistematização alcançou a valorização dos conhecimentos da prática a partir de 1870, com a instituição das escolas-modelo, compreendendo um espaço para o exercício docente culminando com ações de intervenção e regência.

Neste cerne, preconizadas em meio a importantes mudanças educacionais como a Reforma Rocha Vaz (1925)³ e influenciadas por pensadores como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, foram estabelecidas as diretrizes legais para os cursos de bacharelado e formação de professores de diversas áreas. Dentre esses cursos, inclui-se a Química e, dessa forma, o curso tinha duração de três anos para a formação do bacharel e de mais um ano adicional para formar os professores de química. Os estudantes que cursassem a disciplina de Didática recebiam o diploma de Licenciatura.⁴

Nesta organização curricular a prática passa a ter espaço demarcado na formação

do professor, ainda que restrito aos últimos períodos da formação e sendo fragmentada dos conhecimentos específicos. Nesse formato, o conhecimento científico se sobressai aos conhecimentos essenciais ao exercício da docência ocupando posições de destaque diante dos demais saberes e a prática acaba não sendo um elemento valorizado na formação.⁵

A prática era então concebida como um mundo à parte do corpo teórico de conhecimentos. E diante desta forte influência, essa polarização dos conhecimentos passa a predominar nos currículos das licenciaturas em química, estabelecendo, em geral, a separação entre disciplinas de conteúdo específicos e aquelas de conhecimentos pedagógicos, não atingindo a necessária integração entre teoria e prática e levando à formação de professores despreparados para lidar com toda a complexidade do ato pedagógico.⁶

Ao discutir aspectos relacionados à educação nesse período, Saviani considera que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das antigas Escolas Normais.²

No contexto das leis de diretrizes que normatizam a educação nacional, o destaque efetivo para a prática como elemento formativo veio a partir da Lei Federal 9.394 promulgada em 1996. Esse espaço compreendia a prática de ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado (ES) com carga horária mínima de 300 (trezentas) horas.⁷ Muito embora a lei citada tenha de fato legitimado a prática enquanto eixo articulador na formação dos profissionais da educação, o que persistiu na realidade foi uma conduta reiterada de orientar a formação do professor em blocos: primeiro lhe é oferecido a competência técnica dos conteúdos e somente nos últimos anos, há a

inserção dos conhecimentos necessários à atuação em sala de aula, ou seja, com a formação pedagógica ocorrendo somente depois e não de forma complementar e integralizadora. Como afirma Pimenta, a prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte.⁸

Em contrapartida, a prática como componente curricular (PCC), de acordo com Diniz-Pereira apareceu, preliminarmente, no texto do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP 9/2001,⁹ sendo efetivada nas Resoluções CNE/CP 1/2002, 2/2002 e 2/2015 as quais determinam duração e a carga horária, além de princípios, diretrizes, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino que atuam na formação de professores.¹⁰⁻¹²

Ao discutirem a estruturação dos cursos de licenciatura a partir do contexto da Prática e dos Estágios, Guimarães e Rosa¹³ argumentam que, embora tenham perspectivas formativas diferentes, houve, no processo de implantação das PCC separadas do ES, equívocos de concepção, pois segundo as autoras:

[...] uma das maiores dificuldades do processo de reformulação dos cursos de graduação está no entendimento de prática como componente curricular e sua distinção do já conhecido estágio. Esta dificuldade parece decorrente da novidade do conceito, de certa ambiguidade ou da pouca clareza dos conceitos estabelecidos [...] ¹³ (p.7)

Uma questão que emerge dessa dificuldade de interpretação e efetivação das horas de PCC quando comparadas ao Estágio é evidenciada na análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química realizada por Almeida e Mesquita¹⁴ que sinalizam a polissemia de termos relacionados à prática nestes projetos. Muitas vezes, termos como “Prática de

ensino”, “Prática pedagógica”, “Prática curricular”, “Prática docente” são relacionados às horas de PCC, mas não são notados, nos textos dos documentos, os aspectos que deveriam caracterizar esse componente.

O ES, por ser presente nos cursos de formação de professores desde a criação destes cursos no Brasil na década de 1930,⁸ e também por ser estruturado nos currículos em forma de disciplinas específicas, é relacionado à prática no contexto das escolas campo. No entanto, ao ser instituída a carga horária de PCC e não haver, na legislação pertinente, uma proposta de *locus* específico para tal carga horária, existem ainda várias e divergentes interpretações para a organização curricular dessa modalidade de prática.

Este elemento formativo deveria constituir-se como eixo articulador entre os campos dos conhecimentos específicos e pedagógicos, atuando de maneira consonante ao estágio supervisionado, a fim de superar os embates que, historicamente, perduram nos cursos de licenciatura. Além disso, as horas direcionadas às PCC permitiriam estabelecer espaços, tempos e atividades que possibilitassem aos licenciandos transpor e efetivar, na prática, os conhecimentos específicos, buscando a transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino.¹⁵

Nesse aspecto, é importante compreender que todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática.¹⁵ Sendo assim, na perspectiva de investigar a relação tempo/espaço e de contribuir para a discussão e reflexão sobre a integralização da prática como elemento formativo nos cursos de licenciatura em química, buscamos como pano de fundo as concepções dos licenciandos sobre a PCC e o ES nos cursos ofertados pelas instituições de ensino superior do estado de Goiás.

2. Caminhos Metodológicos

2.1. A pesquisa e sua natureza

A abordagem metodológica apresentada na pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen, a investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal.¹⁶ E conforme Yin, um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.¹⁷

2.2. Elaboração do questionário e coleta de dados

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário com perguntas fechadas (estruturado) entendendo-se que este possibilita um alcance amplo de pesquisados, a uniformidade de questões, uma visão linear dos respondentes, além da fácil compilação de resultados.¹⁸ Ressalta-se que, embora o questionário com perguntas fechadas não permita outras interpretações relacionadas às compreensões subjetivas, a proposta da pesquisa de mestrado a partir da qual retira-se o recorte para esse artigo teve como objetivo identificar, a partir da perspectiva do licenciando, de que maneira se dá a inserção e sistematização/efetivação da PCC e do ES na sua matriz curricular.

Nesse sentido, a elaboração do questionário considerou a análise previa dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Química ofertados pelas IES no estado de Goiás tendo como foco a estruturação do ES e das horas de PCC nos documentos. Para esse artigo são apresentadas as análises referentes a seis cursos que serão apresentados a seguir. Salienta-se que os questionários foram

respondidos por licenciandos dessas instituições. Embora se deva considerar a interferência do pesquisador no processo de elaboração do questionário como um fator de influência nas possíveis respostas, os questionamentos foram formulados a partir das sinalizações de estruturação do ES e da PCC presentes nos projetos pedagógicos.

O questionário foi aplicado de duas formas: alguns foram enviados impressos a docentes de diversas IES de Goiás para que fossem encaminhados aos licenciandos e retornados aos pesquisadores e outros foram enviados diretamente aos licenciandos, cujos e-mails foram disponibilizados pelas coordenações de alguns cursos, por meio da ferramenta eletrônica *google docs*.

Para complementar a coleta de dados, foram analisados os documentos balizadores da formação de professores que tratam sobre as PCC e também sobre o ES, cujos dados foram relacionados às respostas dadas aos questionários para compor a análise investigativa aqui apresentada.

2.3. Colaboradores da pesquisa: os participantes e as instituições

No estado de Goiás há dezoito cursos de Licenciatura em Química, entre os ofertados em instituições públicas e privadas, deste total, o presente trabalho investigou licenciandos de seis instituições, todas públicas, são elas: Universidade Federal de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campi: Anápolis, Itumbiara e Inhumas) e Instituto Federal Goiano (Campi: Iporá e Morrinhos). Participaram da pesquisa um total de 67 licenciandos que estavam cursando os últimos períodos de sua formação acadêmica.

Quando foram analisadas as respostas dos questionários, os respondentes foram identificados com a letra L, de licenciando e um número correspondente, como por exemplo: L1 (licenciando um), L2 (licenciando dois) e assim sucessivamente, conforme

foram sendo nomeados a partir do recebimento dos questionários respondidos.

3. Resultados e Discussão: Uma Leitura da PCC e do ES na Concepção dos Licenciandos

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes,⁷ enquanto que a Prática como Componente Curricular é uma normativa mais recente, legitimada pelas Resoluções CNE/CP Nº 1 e 2 de 2002 e Nº 2 de 2015,¹⁰⁻¹² muito embora a concepção de prática já tenha sido caracterizada, porém não sistematizada em legislações educacionais anteriores.

Embora se constituam como elementos formativos diferentes, é importante salientar que as 800 horas, somadas a carga horária de ES e de PCC, são extremamente importantes no que diz respeito às possibilidades formativas da identidade docente, pois a prática sendo entendida como *práxis* pode levar à formação de um profissional que tenha a intencionalidade como mobilizadora de suas ações docentes e que considere o processo educacional como um processo transformador da realidade em que está

imerso. Para Diniz-Pereira,⁹ esse movimento de inserção da prática a partir de elementos como o ES e a PCC possibilita a superação de uma racionalidade formativa de caráter técnico por novas racionalidades que centram a prática como eixo importante das licenciaturas. Nesse viés, a discussão sobre como essas horas têm sido implementadas torna-se importante visando reflexões sobre atuais/futuros caminhos da formação de professores no país.

3.1. Conhecimento sobre a PCC e sobre ES

No questionário, investigamos quais conhecimentos, informações e orientações os licenciandos participantes apresentam sobre os elementos formativos em análise. Trata-se de relacionar seus conhecimentos com as práticas educativas estabelecidas pelas reformas curriculares educacionais e implementadas nos cursos de formação de professores.

Inicialmente, os questionamentos direcionaram-se ao conhecimento, por parte dos licenciandos, da inserção da PCC e também do ES na estrutura curricular de seus cursos. As respostas foram analisadas e estão apresentadas na Figura 1.

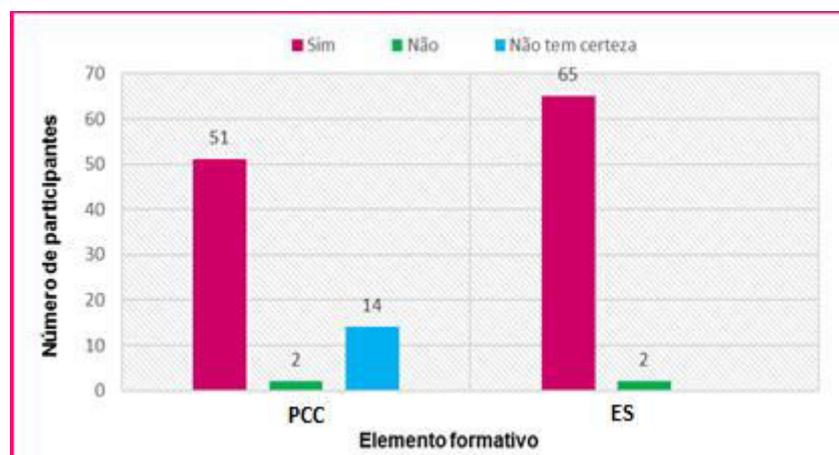


Figura 1. Dados relativos ao conhecimento da PCC e do ES na estrutura curricular do curso

De imediato observamos que os licenciandos sinalizam de algum modo para o conhecimento dos elementos formativos investigados, seja pela vasta discussão que norteia o ES na formação inicial como também por se apresentar como uma disciplina na matriz curricular, seja também, no caso da PCC, devido sinonimização atribuída ao termo “prática”, que predominam nos discursos e nas ações docentes propriamente ditas, em especial nos cursos de química.

Dessa maneira, dos 67 (sessenta e sete) licenciandos pesquisados, um total de 51 (cinquenta e um) afirmou estar ciente quanto à presença da PCC em sua matriz curricular, enquanto, 65 (sessenta e cinco) dos pesquisados reconhecem o ES como um componente integrado à sua estrutura curricular.

Explicitamos que a sinonimização do termo “prática” nos cursos de química, por ser um campo de conhecimento que apresenta as práticas experimentais como algo recorrente, insere a possibilidade de induzir o licenciando a uma significação restrita do termo, ou seja, pode levá-lo a relacionar o termo prática apenas como mera aplicação e/ou confirmação da teoria.

Decorre ainda dessa assimilação o fato de que a PCC não está configurada como

disciplina nas estruturas curriculares da maioria dos cursos das IES pesquisadas, o que acentua sua conotação voltada para atividades essencialmente de cunho prático e contribuindo, dessa maneira, para uma concepção, por ora, limitada de acordo com aquelas preconizadas pelos pareceres e resoluções. O debate sobre a dimensão prática na formação de professores, mesmo aglutinando uma diversidade de entendimentos, encontrava-se, até então, relativamente acomodada no âmbito das instituições formadoras, embora bem menos “resolvida”, na prática dos cursos de licenciatura.¹³ Essa proposição vai ao encontro da leitura inferida na Figura 1, ou seja, é razoável esperar que a concepção experienciada e construída ao longo de sua formação adquira tons e entendimentos confusos próprios do olhar daqueles que vivenciam o conturbado contexto de incertezas e reorientações no âmbito curricular.

Para encorpar a concepção até aqui obtida pelos pesquisados, analisamos no gráfico a seguir a forma como eles conseguem perceber, seja em maior ou menor grau, a realização de atividades e/ou o cumprimento das horas destinadas a PCC dentro de seus cursos.

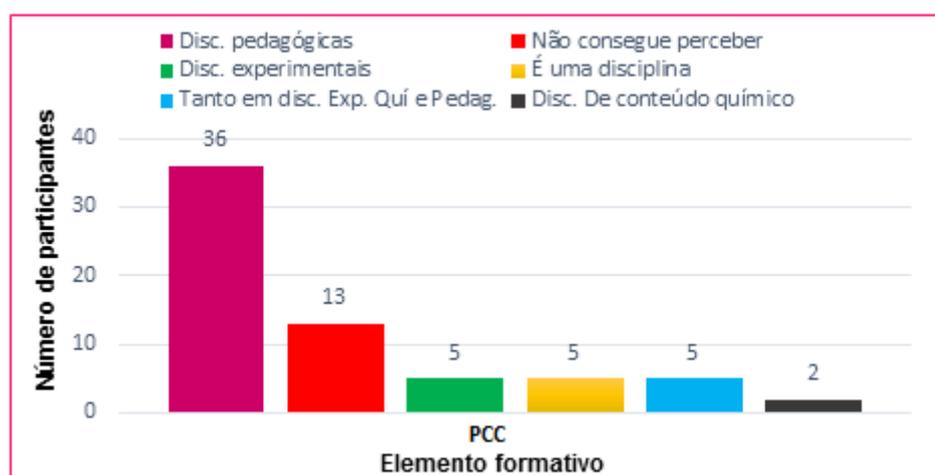


Figura 2. Análise gráfica de como as horas destinadas a PCC estão sendo identificadas pelos licenciandos

Como se percebe, 13 (treze) licenciandos de nenhuma forma conseguiram vislumbrar atividades e/ou horas destinadas a PCC. Para Almeida, um dos aspectos ligados a essa questão é o fato de algumas IES não contemplarem em seus planos pedagógicos de cursos de forma explícita a distribuição das horas destinadas a PCC.¹⁹

Outro ponto a se destacar é o fato de os licenciandos contabilizarem as aulas de disciplinas experimentais como pertencentes à carga horária destinada a PCC, quando na verdade, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 15 de 2005,²⁰ as atividades desenvolvidas por disciplinas de conteúdo técnico-científico não podem ser contabilizadas nessa carga horária. Sobre tal aspecto e ao investigar a inserção das PCC nos projetos pedagógicos de licenciatura em Química nos cursos do estado de Goiás, Almeida identifica que em algumas instituições do estado, as horas de PCC encontram-se alocadas em disciplinas experimentais.¹⁹ Mas, conforme o citado parecer, as disciplinas de caráter prático em Química, cujos objetivos sejam promover 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.²⁰

Outra ação recorrente tem sido a de distribuir a carga horária nas disciplinas pedagógicas, como apontado por 36 (trinta e seis) licenciandos, o que, de certa forma, acaba minimizando os impasses e indefinição procedentes dos próprios pareceres e resoluções. Contudo, é essencial compreender que as atividades relacionadas à PCC precisam ser especificadas nas ementas e, de igual modo, nos programas das disciplinas,²¹ permitindo, nesse aspecto, compreender criticamente os componentes de formação fundamentais para o exercício da docência.

Em observância à Resolução CNE/CP 1/2002 que sinaliza que a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um

espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso,¹⁰ compreendemos que há uma necessidade de se discutir e estabelecer organicidade no que se refere a PCC dentro das IES. Outrossim, no compreender da própria resolução, as atividades destinadas a PCC devem também ser alocadas no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas,¹⁰ e tais atividades devem ser desenvolvidas desde o primeiro período do curso para que a PCC, assim como o ES, adquira espaço de legitimação do trabalho docente.

Por outro lado, quando questionados sobre o ES, 65 (sessenta e cinco) dos licenciandos, do total de 67 (sessenta e sete) mostraram-se sabedores tanto da obrigatoriedade de sua realização quanto de sua locação na matriz do curso. Esse tácito conhecimento sobre o ES em detrimento da PCC pode ser justificado por diversos pontos. Primeiro pela construção histórica perpassando por diversas reflexões, debates, reformas e sendo alvo de diversas pesquisas, encontros e congressos que apontam para sua importância na formação de professores; segundo por ser um elemento formativo que se apresenta de forma explícita na estrutura curricular, sob a forma de disciplina e; terceiro, pela própria experiência dos licenciandos que, possivelmente, em um dado momento de sua vida acadêmica tiveram contato com o campo de estágio considerando que os respondentes estavam nos últimos períodos do curso.

Uma proposta interessante para essa sistematização é apresentada por Giordani *et al* que consideram ser muito mais efetiva a proposta de diluir a PCC como carga horária nas disciplinas do curso, buscando, dessa forma, o comprometimento de todo o corpo docente envolvido na formação de professores e não apenas as disciplinas pedagógicas,²² como foi observado pela maioria dos pesquisados que compreendem a inserção da PCC em diversos contextos de disciplinas entre pedagógicas, experimentais

e de conteúdo químico. Essa distribuição da carga horária das horas de PCC de forma diluída no curso pode possibilitar maior abrangência e articulação entre as diversas áreas que compõem o currículo.

3.2. Sistematização da PCC nas Instituições formadoras

A partir de um delineamento sobre onde a PCC está sendo mais ou menos efetiva em seus modos de operacionalização, foi possível elaborar um perfil institucional e da tendência que prevalece nos cursos das IES pesquisadas. Essa análise é apresentada na figura a seguir.

O gráfico foi construído considerando-se as respostas dos alunos à pergunta sobre a

partir de qual período ele/ela identificou a inserção da PCC em sua graduação. As opções de respostas foram as que constam na Figura 3. A leitura desses resultados nos leva ao entendimento de que a sistematização da PCC nos campi investigados apresenta diferenças expressivas. O contraste é evidente quando se analisa por IES, no caso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Instituto Federal Goiano – IF Goiano e Universidade Federal de Goiás – UFG, pois observamos que enquanto algumas instituições apresentam clareza quanto à integralização do componente formativo em questão, as PCC, outras não sinalizam claramente essa apropriação no contexto formativo, o que gera o não entendimento dos estudantes acerca desse componente.

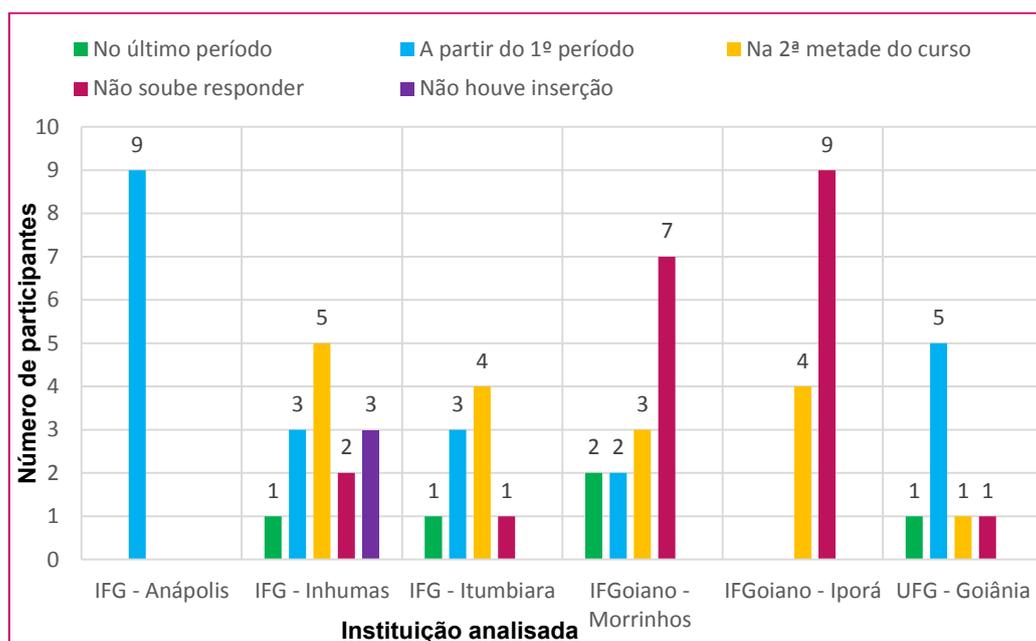


Figura 3. Gráfico resultante da tabulação dos dados que definem um perfil institucional em relação à PCC

Há a predominância de alguns fatores que aqui podemos destacar para a apreciação desses resultados. Em se tratando dos Institutos Federais, destacamos as mudanças nas configurações de institucionalização que sobrevieram por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008,²³ quando ocorreu o

reordenamento e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, enquanto que no caso da UFG – Goiânia podemos creditar os resultados obtidos à atuação do grupo de docentes da área de Ensino de Química que trabalha as perspectivas formativas no âmbito do ensino

e da pesquisa no desenvolvimento das atividades referentes ao curso da IES. Esses posicionamentos são destrinchados a seguir.

Sobre o IF Goiano de Morrinhos e Iporá, em que a maioria dos pesquisados, 7 (sete) e 9 (nove), respectivamente, não souberam identificar a PCC compreendemos que a dificuldade aqui apresentada decorre das mudanças ocorridas quando da criação do Institutos Federais (IF). De acordo com a Lei 11.892 que entrou em vigor em 2008,²³ o IF Goiano constituiu-se a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica com a Escola Agrotécnica Federal, que se organizaram num momento histórico em que o país precisava de mão de obra técnica qualificada para a indústria agrícola e industrial. O foco principal desta tendência pedagógica (a tecnicista) é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho.²⁴

No entanto, esse ensino tecnicista apresenta influências significativas, pois como ressalta Saviani, nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabilizou o trabalho pedagógico.²⁵

Mesmo diante das mudanças no campo curricular que, além de expandir a rede federal, também providenciou a ampliação na oferta de cursos, dentre eles, os cursos de formação de professores integrando-os aos institutos federais, o predomínio nessa formação é ainda essencialmente tecnicista por conta dessas raízes históricas tão complicadas de romper em curto prazo. Citamos também a dificuldade encontrada em estruturar os cursos de licenciatura em instituições tradicionalmente de educação técnica e, por conseguinte, a complicada tarefa em redirecionar as ações do corpo docente de forma a atender essa nova configuração, visto que o mais comum ainda é que a maioria dos professores formadores dos cursos de licenciatura não apresentam formação específica para a área.

Daí compreendermos que a perspectiva tecnicista de educação identificada nesses campi reforça o contexto da formação bacharelesca e finda por deixar em segundo plano os elementos específicos da docência e ainda interferem na formação integral desse futuro professor, que não consegue contemplar alguns elementos formativos necessários à sua profissão.

Nesse aporte, ao menos um número considerável de pesquisados conseguiram identificar a PCC, embora da maneira distinta da apresentada nas resoluções. No caso de Morrinhos foram 7 (sete) e Iporá foram 4 (quatro) pesquisados, isso reforça a ideia apresentada acima de que as mudanças curriculares instituídas devem ocorrer a médio e longo prazo.

Por outro lado, os campi do IFG – Anápolis, Inhumas e Itumbiara – ainda que tenham sido instituídos também pela lei supracitada, apresentaram resultados bem expressivos no sentido de compreensão dos estudantes sobre a inserção da PCC no curso. Tal perspectiva nos leva a inferir que a influência de correntes pedagógicas históricas da formação técnica tem sido menor nos cursos de licenciatura destes campi. Em Anápolis, a efetividade do resultado se deu por conta da transformação das atividades da PCC em disciplinas integradas ao currículo ocorrendo desde o início do curso atendendo dessa maneira as especificidades descritas nas resoluções e, por isso, a totalidades dos pesquisados identificaram a PCC desde o primeiro período.

Em Inhumas 9 (nove) dos pesquisados também souberam identificar a PCC, porém de maneiras distintas, o que nos leva a presumir que a carga horária prevista em lei foi distribuída nas diferentes disciplinas curriculares. No entanto, 5 (cinco) dos pesquisados não conseguiram identificar e distinguir esse elemento formativo enquanto campo de formação. Consideramos um fator preponderante para esse resultado a estruturação inicial do curso que, criado em 2008, teve em seu projeto pedagógico

características bacharelescas que ainda se encontram em transição para um novo perfil de licenciado. Na primeira proposta, inclusive, uma das perspectivas de atuação do futuro docente era o trabalho na indústria.²⁶

Nesse sentido, destacamos o importante papel dos novos professores formadores para a mudança deste atual cenário ao buscarem uma ideologia que desconstrua o modelo ainda predominante e que o modele a partir do que sinalizam as atuais diretrizes para formação de professores. Decerto que não basta somente que os novos professores formadores se prontifiquem a essas mudanças, pois a mudança ideológica é apenas o começo, mas para que essas ações sejam efetivadas na prática é necessária uma reestruturação no sistema, no currículo, nos PPC, enfim, é necessário partir do contexto do embate de ideias para o campo da efetivação por meio da estruturação dos documentos balizadores do curso.

Na Universidade Federal de Goiás (UFG), regional Goiânia, situa-se um dos grupos mais importantes das pesquisas em Ensino de Química no Brasil, grupo esse que apresenta notórios destaque em publicações, congressos e encontros que debatem a questão. Diante dessa circunstância, além de ser referência no âmbito da pesquisa, esse grupo exerce também importante influência na formação dos professores de química da

instituição. Os números da última figura expressam bem essa realidade, visto que do total de 8 (oito) formandos, 5 (cinco) identificaram a PCC desde o primeiro período. O fato de a IES apresentar um grupo de professores-pesquisadores que investigam os diversos aspectos inerentes à formação docente acaba por direcionar a abordagem das atividades da PCC articulando com maior propriedade o conhecimento científico à prática pedagógica.

Consequentemente, irá demorar um tempo para que as novas instituições de formação de professores, como no caso dos institutos federais, construam uma identidade própria e defina um perfil para o professor que quer formar, considerando que não é fácil perfazer essa transição entre a perspectiva tecnicista e a perspectiva crítica. Faz-se necessário compreender que a passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando.²⁷

Como citado nos pareceres e resoluções, as diferentes disciplinas sistematizadas pela matriz curricular devem contemplar sua dimensão prática a fim de promover a articulação dos diferentes saberes, no que diz respeito ao Estágio deve envolver a totalidade das ações do currículo dos cursos.²⁸ A figura a seguir apresenta a concepção dos alunos sobre a organização do ES nas instituições recorte da pesquisa.

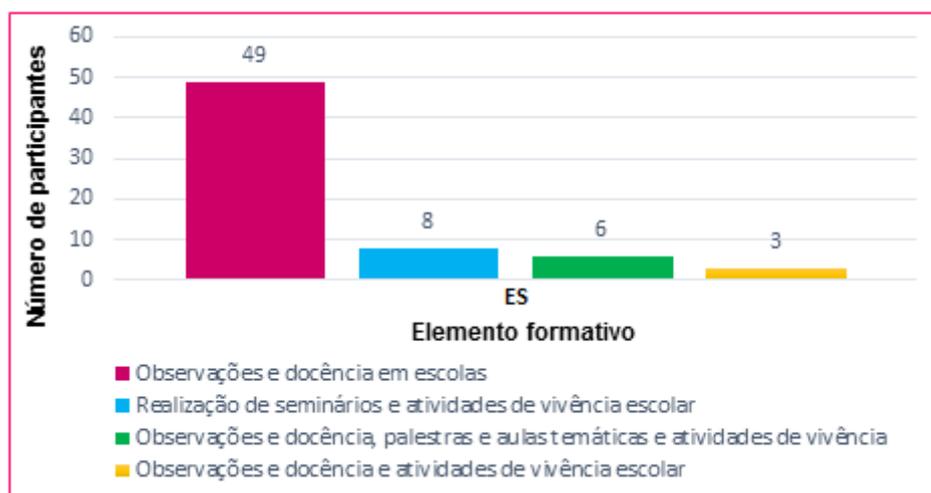


Figura 4. Representação gráfica da organização do ES nos cursos investigados

Um aspecto que precisa ser ressaltado no sentido de melhor entendimento dos resultados apresentados na Figura 4 refere-se à pergunta que originou a discussão. Os estudantes foram questionados sobre a forma como o ES é trabalhado no curso deles. As respostas foram pinçadas nos projetos pedagógicos das licenciaturas que foram foco da análise. Dessa forma, alternativas como observações e docência nas escolas, realizações de seminários e atividades de vivência escolar, palestras e aulas temáticas constavam como possibilidades de efetivação das horas de ES nos documentos das seis instituições nas quais os estudantes são vinculados. Como havia a opção outros para, caso eles quisessem, ser completada a resposta, muitos misturaram as opções colocando-as juntas. Entende-se que as observações e docência em escolas se constituem como maioria nas propostas de efetivação nos projetos dos cursos. No entanto, outros formatos emergem como possibilitadores da organização do ES. A perspectiva associada ao termo “Vivência escolar”, nos documentos em que essa possibilidade encontra-se inserida, tem relação com a participação dos alunos em atividades das escolas como as Feiras de Ciência. Nessa perspectiva, para além da etapa de Observação constante na organização de alguns ES, o estudante vivencia, no espaço escolar, as atividades curriculares propostas e participa destas auxiliando a construção das apresentações junto aos alunos da educação básica, mas não necessariamente encontra-se em posição de regência na sala de aula ou em situação de observador no espaço escolar.

Enquanto campo de conhecimento, o gráfico aponta que um grupo de licenciandos, no total de 9 (nove) que conseguiu vislumbrar o ES em diversas outras atividades, que obtiveram êxito em contemplá-lo como campo de valorização dos conhecimentos mobilizados na ação docente libertando-se da preeminência de uma disciplina. Esse reconhecimento é importante, pois os elementos que

configuram o ES, como seminários, observações e docência, são contribuidores no sentido de associação entre os saberes e fazeres docentes e possibilitam um olhar mais crítico do ambiente profissional para além e coadunando-se às teorias acadêmicas. Contudo, torna-se necessário experienciar um modelo de formação que contemple também situações complexas, que exigem reflexões e habilidades para análises, sínteses e conhecimentos de diferentes campos, para diagnosticar, planejar, propor, atividades inerentes à formação profissional.

Pimenta e Lima ainda ressaltam as diferentes lutas no sentido de superar essa visão fragmentada do ES sendo necessário compreendê-lo também a partir do conceito de práxis, que então supera a visão preconcebida que os licenciandos apresentam.²⁹ Nesse sentido, a sistematização das atividades pertinentes a esse elemento formativo pode apontar para o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

4. Conclusões

Quanto a integralização da PCC e do ES, o que apreendemos a partir da concepção dos licenciandos é que a linha divisória entre estes dois componentes é ainda muito tênue, que diversos conceitos ainda se confundem e que as ações ainda não são previstas nos planos de cursos das instituições formadoras. Isso reforça a ideia de que há a identificação dessa inserção, porém a mesma ocorre de forma distorcida muito em virtude das características do currículo dos cursos.

Neste aspecto, notamos que a estruturação do modelo conceitual de prática estava restrita a ideia de aplicação. A prática foi entendida por muito tempo como um campo de reafirmações teóricas, sem a ideia de refletir sobre essa prática e, por conseguinte, sem perspectivas de

sistematização que levassem a um desenvolvimento qualitativo. Quanto a sua organização, a princípio, a prática desenvolveu-se de maneira inepta, sem a menor integralização na matriz e ainda de forma não obrigatória. Posteriormente, condicionada pelo contexto histórico, a prática instituiu-se intimamente ligada às disciplinas pedagógicas e alocada sempre nos últimos períodos da formação e, no meio deste processo, polarizaram-se os níveis de conhecimento – o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico - em virtude do forte embate nasceu uma visão restritiva da prática. Ela é sim autenticamente uma atividade pedagógica, no entanto, não pode ser destituída dos conhecimentos específicos.

Neste cerne, outros aspectos reforçaram os resultados obtidos, como por exemplo, a falta de compreensão e, até certo ponto, de distinção da prática atribuída à PCC e da prática desenvolvida no ES. Caso seja pensada a prática como elemento formativo, para além do enquadramento como ES ou PCC, entende-se que esta prática, em movimento de inserção no currículo, consiste em elemento contribuidor de uma formação mais ampla que se organiza na superação da dicotomia teoria/prática, podendo dessa forma, balizar uma formação calcada em uma racionalidade mais crítica e menos técnica. No entanto, ao ser separada nas normativas como ES e PCC, a prática distingue-se em situações curriculares e propostas de efetivações diversas sendo essa separação salientada, embora sem muita clareza, por pareceres, resoluções e diretrizes. Essa falta de entendimento em documentos, inclusive em projetos pedagógicos, leva os licenciandos a uma concepção superficial e, em alguns casos, equivocada de que a PCC e o ES são elementos formativos similares e/ou equivalentes.

Por ora, sobrelevamos que embora haja um esforço das IES investigadas, dos formadores docentes e de diversos grupos de pesquisas que enfatizam a importância da prática na formação de professores, entendemos que existem obstáculos a serem superados a fim de que essa expectativa se

concretize. No que diz respeito aos cursos de licenciatura em química investigados, os conhecimentos - teóricos e práticos – precisam ser articulados desde o início da formação, como orientam os documentos, envolvendo a participação de todo o corpo docente, permitindo que o trabalho coletivo se sobreponha às individualidades e minimizando os embates dos campos de pesquisas.

O ES e a PCC devem ser considerados espaços com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de estudos, análises, problematizações, teorizações, reflexões, intervenções e redimensionamento da ação docente colaborando para o fortalecimento da identidade profissional.

Referências Bibliográficas

¹ Nóvoa, A.; *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação, Dom Quixote: Lisboa, 1995.

² Saviani, D.; Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação* **2009**, *40*, 143. [[CrossRef](#)]

³ Brasil. Decreto nº 16.782 A, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. [[Link](#)]

⁴ Mesquita, N. A. S.; Soares, M. H. F. B.; Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. *Química Nova* **2011**, *34*, 165. [[CrossRef](#)]

⁵ Silva, K. C. M. O.; *Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química*. Universidade Federal de Goiás, 2016. [[Link](#)]

⁶ Schnetzler, R. P.; Aragão, R.M.R. (Orgs). *Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens*, 1a. ed., R. Vieira: Campinas, 2000.

- ⁷ Brasil. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. [\[Link\]](#)
- ⁸ Pimenta S. G.; *O estágio na formação de professores*, Cortez: São Paulo, 1997.
- ⁹ Diniz-Pereira, J. E.; *A prática como componente curricular na formação de professores*. *Educação* **2011**, 36, 203. [\[Link\]](#)
- ¹⁰ Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 01, 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. [\[Link\]](#)
- ¹¹ Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, 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. [\[Link\]](#)
- ¹² Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 02, 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. [\[Link\]](#)
- ¹³ Guimarães, V. S.; Rosa, D. E.G.; *Resumos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Pernambuco, Brasil, 2006. [\[Link\]](#)
- ¹⁴ Almeida, S.; Mesquita, N. A. S. Prática como Componente Curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás. *Acta Scientiae*, **2017**, 19, 157. [\[Link\]](#)
- ¹⁵ Brasil. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001. [\[Link\]](#)
- ¹⁶ Bogdan, R.; Biklen, S.; *Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas*, Porto Editora: Portugal 1994.
- ¹⁷ Yin, R. K.; *Estudo de caso: planejamento e métodos*, 2a. ed., Bookman: Porto Alegre, 2001.
- ¹⁸ Lakatos, E. M.; Marconi, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*, 5a. ed., Atlas: São Paulo, 2003.
- ¹⁹ Almeida, S.; *A Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores de Química no Estado de Goiás*. Universidade Federal de Goiás, 2016. [\[Link\]](#)
- ²⁰ Brasil. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005. [\[Link\]](#)
- ²¹ Mohr, A.; Ferreira, R. Y.; *Resumos do 2º Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia e 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC*, Florianópolis, Brasil, 2006.
- ²² Giordani, A. C; et al (orgs). *Aprender Geografia: a vivência como metodologia*, Evangraf: Porto Alegre, 2014.
- ²³ Brasil. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. [\[Link\]](#)
- ²⁴ Azevedo, A. J.; A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. *Revista científica eletrônica de pedagogia*, **2013**, 21, Periódicos Semestral. [\[Link\]](#)
- ²⁵ Saviani, D.; *Escola e democracia*. Autores Associados: Campinas, 2001.
- ²⁶ Mesquita, N. A. S.; Soares, M. H. F. B.; *Relações entre Concepções Epistemológicas e Perfil Profissional Presentes em Projetos Pedagógicos de Cursos de Licenciatura em Química do Estado de Goiás*. *Química Nova na Escola*, **2009**, 31, 123. [\[Link\]](#)
- ²⁷ Behrens, M. A.; *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. Vozes: Petrópolis, 2005.
- ²⁸ Riani, D. C.; *O caminhar dos Estágios Supervisionados: Convite a uma releitura crítica*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994. [\[Link\]](#)

²⁹ Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L.; *Estágio e docência*, 7a. ed., Cortez: São Paulo, 2012.