

O papel da Prática como Componente Curricular no interior dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas em Universidades Públicas do Estado de Goiás

José Firmino de Oliveira Neto¹
Leandro Gonçalves Oliveira²

Resumo: O objetivo do presente trabalho é apreender, de modo crítico-reflexivo, os objetivos/finalidades expressos para a Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos (PPC'S) de Licenciatura em Ciências Biológicas, em duas Instituições de Ensino Superior (IES) do estado de Goiás. Assim, empregou-se uma abordagem de pesquisa qualitativa, mediante um estudo documental. Um total de nove documentos, oriundos de sete Campus das IES foram analisados. Para análise dos dados fez-se uso da Análise de Conteúdo, suscitando um quantitativo de cinco categorias. No contexto deste trabalho realizar-se-á, mediante seu objetivo, um processo de reflexão acerca da categoria "O papel da PCC: pretensões almejadas". Por fim, na análise dos PPC's, as caracterizações da PCC fazem emergir múltiplos sentidos para a prática educativa, quais sejam: espaço e contato com o real; professor reflexivo; formação do profissional crítico e valorização dos conhecimentos específicos da Ciências/Biologia mediante a indissociabilidade entre teoria-prática.

Palavras chave: formação de professores, prática como componente curricular, ciências biológicas.

1 Dourando em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás - UFG, neto.09@hotmail.com;

2 2 Professor Titular da Universidade Federal de Goiás - UFG, legospy@gmail.com.

Introdução

Neste texto propõe-se a reflexão crítica acerca da formação inicial de professores, especificamente o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As discussões, no âmbito desta formação, ocorrem sobre o currículo, compreendido neste trabalho como um campo de disputas e poder, onde se constrói uma identidade (SILVA, 2013), no caso (re)significa os conhecimentos basilares do sujeito sobre uma profissão, à docência em/para Ciências e Biologia.

No âmbito do currículo abordar-se-á a Prática como Componente Curricular (PCC). A formação de professores sempre esteve ao longo de seus processos históricos envolta pelas discussões sobre a relação teoria-prática, por vezes valorizando uma racionalidade teórica e outras uma epistemologia prática. Desde 1995 o componente “prática” tem ampliado seu espaço na constituição dos cursos destas formações como ressalta Real (2012), a iniciar-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, que instituiu em seu artigo 65 a prática de ensino, que segundo o entendimento restrito dos professores formadores sobre como (re)significar o que estava posto na legislação, passou a vigorar sob a forma de Estágio Supervisionado (ES).

Nessa conjuntura, o Parecer CES 744/97 foi constituído com o objetivo de salientar qual seria o espaço da prática de ensino da formação de professores. Nas palavras de Carvalho (2001), teve-se um movimento histórico único, posto que as 300h obrigatórias para o componente no currículo dos cursos propiciou um movimento de unicidade entre as disciplinas vinculadas ao campo educacional.

Posteriormente, e dando um salto na linearidade histórica que se salienta, chega-se no ano de 2002, quando temos a instituição da PCC por intermédio da Resolução CNE/CP 2/2002. O componente, com uma carga horária de 400h, deveria estar presente ao longo de todo o curso. Portanto, houve a urgência do Parecer CNE/CES 15/2005 para esclarecer, mais uma vez, qual o lugar, bem como o *modus operandi*, desse componente no interior das licenciaturas.

Para tal, a PCC configura-se como

[...] o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos,

as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. (BRASIL, 2005)

Configura-se, nesse viés como distinto do Estágio Supervisionado (ES), também um componente de 400h no interior dos currículos de formação de professores. Segundo Guimarães & Rosa (2006, p. 1), a PCC não se configura como um conjunto de disciplinas, mas é um espaço de “vivência, estudo e reflexão de professores e alunos a partir de desafios e dilemas postos pela realidade profissional”, enquanto que o ES, com uma didática instituída e já muito conhecida pelos formadores, configura-se como uma disciplina que detém conhecimentos específicos.

Alinhado a essas questões, quer seja um movimento de indissociabilidade entre teoria-prática, que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada de professores é promulgada com a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, mantendo PCC e ES, cada um com suas respectivas 400h no currículo. O cenário instituído na legislação não implica ainda em uma apreensão clara dos professores formadores sobre o que seja, e principalmente como organizar didaticamente atividades que deem conta do esperado pelo documento, como ressaltam inúmeras pesquisas, o que também tem levado ao estabelecimento distinto da PCC no interior dos cursos de formação, e ainda “sendo realizadas de maneira incipiente, ou seja, não cumprindo seu papel de aproximação entre teoria-prática, ou mesmo não se efetivando nas disciplinas” (OLIVEIRA-NETO; OLIVEIRA, 2017, p. 3).

Dado o exposto, interroga-se: Quais os objetivos estabelecidos nos currículos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas (CB) para a PCC? Para responder a esta indagação objetivou-se apreender, de modo crítico-reflexivo, os objetivos/finalidades expressos para a PCC nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos (PPC'S) de Licenciatura em CB, especificamente no lócus em uma Instituição de Ensino Superior (IES) do estado de Goiás.

O percurso metodológico da pesquisa

A abordagem de pesquisa adotada neste trabalho é a qualitativa, qual seja “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização

de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2012, p. 37). Para tal, a escolha pela abordagem se fez de forma natural, haja vista a natureza da pesquisa que subsidia a escrita deste trabalho, onde se buscou analisar os cursos de Licenciatura em CB da Universidade Estadual de Goiás (UEG), contexto real, analisado de forma aprofundada, reflexiva e crítica.

Nesse viés, dialogou-se com a pesquisa documental, sendo que as informações coletadas advieram dos PPC's. Assim, atendendo aos indicadores deste tipo de pesquisa, segundo Souza

Magalhães (2014): teve-se o documento como objeto de investigação, documentos originais que foram disponibilizados aos pesquisadores pelos coordenadores de curso; busca de dados em documentos que receberam pouca ou nenhuma análise científica; a apreensão de informações factuais analisados mediante uma questão de investigação inicial; emprego de técnicas apropriadas para o manuseio e análise de documentos, possibilitando ampliar o entendimento do objeto de estudo.

Um total de seis documentos, oriundos de quatro Campus da UEG foram analisados. No contexto da UEG, são eles: Anápolis, Iporá, Itapuranga e Morrinhos, e ainda, para os Campus da UEG de Iporá e Itapuranga duas versões de projetos foram analisadas, o PPC vigente e uma versão preliminar do novo documento. A nomenclatura adotada para designar os PPC's foi seguida da sigla da instituição mais a cidade onde o campus se encontra e ano do documento, a exemplo: UEG-Anápolis/2013. Para os Campus de Iporá e Itapuranga duas versões de projetos foram analisadas, ganhando ao final da denominação citada a letra “p”, indicar ser a versão preliminar.

Assim, os documentos foram lidos integralmente, com o objetivo de cruzar os referenciais legais e teóricos sobre a PCC com a forma que essa foi sendo (re)contextualizada no interior dos cursos investigados.

A técnica empregada para análise dos dados foi a Análise de Conteúdo (AC), segundo Bardin (2011, p. 44). Nesse movimento, emergiram-se as seguintes categorias de análise: 1) relação teoria-prática; 2) fundamentos legais; 3) interdisciplinaridade e a abordagem da PCC nos cursos; 4) transposição didática; e 5) o papel da PCC: pretensões almejadas. No contexto deste trabalho realizar-se-á, mediante seu objetivo, um processo de reflexão crítica acerca da categoria “O papel da PCC: pretensões almejadas”.

O papel da Prática como Componente Curricular: o que almejam os cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas

A categoria “O papel da PCC: pretensões almejadas” aglutina proposições encontradas no interior dos PPC’s que apresentam objetivos/fins para o desenvolvimento do componente no interior dos cursos. Uma das nuances encontradas dispõe a PCC como a articuladora entre os conhecimentos advindos da prática profissional e o conhecimento teórico das disciplinas do currículo, sejam elas específicas ou pedagógicas, como se pode ver abaixo:

Atividade e Prática profissional: Propõe a articulação da prática profissional com os conhecimentos teóricos das disciplinas pedagógicas e específicas, no início e ao longo do curso, de modo a integrar os conteúdos das disciplinas em situações da prática (UEG-Anápolis/2009, p. 47);

Propõe a articulação da prática profissional com os conhecimentos teóricos das disciplinas pedagógicas e específicas, no início e ao longo do curso, de modo a integrar os conteúdos das disciplinas em situações práticas (UEG-Iporá/2008, p. 80);

O que hoje se deseja através da Atividade Prática Curricular é integrar os conhecimentos acadêmicos específicos das ciências, no nosso caso, da Biologia, aos conhecimentos pedagógicos sobre o processo de ensino-aprendizagem (UEG-Itapuranga/2008, p. 63);

A relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos é uma questão ainda a ser superada no interior dos currículos dos cursos de formação em Ciências Biológicas. Assim, considera-se de suma relevância a ponderação dos projetos quanto à articulação da PCC para integrar esses conhecimentos, pois como afirma Selles (2014), uma prática docente considerada boa não está reduzida a dimensão apenas do domínio acerca do conteúdo específico, mas também de saberes pedagógicos e curriculares. Portanto, fica visível, o entendimento de que os professores não necessitam apenas de um ou outro conhecimento para o exercício profissional, mas ambos os saberes específicos e pedagógicos.

Não se pode deixar de reportar que a visão engendrada pelas frases, citadas dos PPC’s, apontam para a defesa de um currículo integrativo (ANASTASIOU, 2006), principalmente quando destacam que a relação entre os conhecimentos teóricos e pedagógicos devem ocorrer do início ao fim do curso. A ponderação também advoga a favor da concepção

de interdisciplinaridade claramente adotada no interior dos projetos da UEG, mostrando coesão quanto ao aporte adotado para a constituição dos mesmos.

No PPC UEG-Itapuranga/2015/P, a nuance de relação entre os conhecimentos teóricos e pedagógicos aparece subjulgada a uma “formação pedagógica consolidada, voltada para a atuação de educador no ensino médio e fundamental” (p. 84). A colocação não possibilita o entendimento da relação entre os conhecimentos, dando margem para a compreensão, neste ponto, de certa valorização dos conhecimentos pedagógicos quando enfoca “a atuação do educador”. Ao contrário, em outra parte do documento emerge que o objetivo da PCC é “auxiliar o acadêmico no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que o ajudem na reflexão docente durante toda a jornada de magistério, dentro e fora de sala de aula (UEG-Itapuranga/2015, p.)”. A questão reverbera o quanto os discursos legais ecoam de forma distinta na construção do PPC, reforçando a ideia de que os textos oficiais se constituem como híbridos, bem como podem ser recontextualizados de forma distinta no contexto de prática.

Um dos sentidos de prática encontrados por Dias & Lopes (2009), nos discursos sobre a formação de professores é a figura do professor reflexivo. A reflexão, neste caso, advém da prática do professorado. Caminhando neste entendimento, o PPC UEG-Anápolis/2009 e PPC UEG-Itapuranga/2015/P colocam que a PCC deve:

Oportunizar ao acadêmico momento de reflexão, visando uma formação para e pela práxis do profissional da educação, ampliando o estudo e a compreensão das questões pedagógicas (UEG-Anápolis/2009, p. 38);

[...] o objetivo de auxiliar o acadêmico no desenvolvimento de habilidades pedagógicas, que o ajudem na reflexão docente durante toda a jornada de magistério, dentro e fora de sala de aula (UEG-Itapuranga/2015/P, p. 84).

A colocação evidencia a presença de uma visão de racionalidade crítica no interior do projeto, já que esta “parte do princípio que o professor significa sua prática através da reflexão e autorreflexão” (CARVALHO, 2007, p. 104), e ainda pelo reforço de uma formação pela práxis. Acerca dessa questão, Freire (2011) dispõe que a formação se constitui como um momento de reflexão crítica sobre a prática.

Outra finalidade acerca da PCC está presente no PPC UEG-Itapuranga/2008 quando expõe que: “em articulação intrínseca com o

estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela (PCC) concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador” (p. 64). A lógica para a PCC no interior dos Pareceres e Resoluções, que ao longo da história instituíram e marcaram o que seria o componente, dotam o mesmo como um espaço de instituição e relação de conhecimentos distintos da formação, o que pode ser entendido como campo de constituição da identidade docente. A identidade profissional se constituiu por intermédio de um processo constante de construção e reconstrução (TERRAZZAN *et al.*, 2008), através de experiências de ensino que são vivenciadas em distintos espaços de formação. Uma prerrogativa importante é a integração demonstrada no interior do projeto, da PCC com outros componentes do currículo, o que distingue a mesma do estágio e a reforça como um momento de ricas aprendizagens da formação docente.

No interior do PPC UEG-Morrinhos/2009 e o PPC UEG-Iporá/2008, os objetivos delineados para a PCC são claramente anunciados: “1. Conhecer a ética do licenciado; 2. Situar a profissão nos diferentes níveis de formação; 3. Despertar a criatividade dos alunos para transmitir informações; 4. Despertar a reflexão sobre situações cotidianas; 5. Análise e diagnóstico da realidade profissional; 6. Produção coletiva de projetos de estudos tendo como objetivo a formação de professores; 7. Situar o aluno no atual contexto científico no ensino das Ciências Biológicas; 8. Desenvolvimento de hábitos de colaboração e trabalho em equipe” (UEG-Morrinhos/2009, p. 68). É perceptível a presença de um discurso do professor reflexivo, mas também de outros sentidos de prática como o contato com o real, especificidade e valorização de um saber profissional, o que também é encontrado em projetos analisados na pesquisa de Brito (2011).

Entre os outros sentidos atribuídos a PCC, pode-se citar a relação com as questões éticas da profissão, dimensão esta assumida por Freire (2011) como necessária ao ato de educar.

A criatividade também é mencionada, abrindo espaço para o entendimento de Morais (2001), de que a inovação e a crítica são dimensões que devem ser germinadas pela Universidade. Sobre a questão ainda se reitera que essa deve ser oportunizada durante a formação de professores, uma vez que os licenciandos somente a efetivarão na prática, não sendo uma regra geral, mediante um ensino pautado neste princípio, se o mesmo for despertado no delinear da formação.

Por fim, compreende-se que os PPC's que apresentam claramente os objetivos/finalidades para a PCC o fazem, em sua maioria, como reforço sobre as questões delineadas ao longo do projeto sobre o componente.

A afirmação de outras nuances objetivadas para a PCC é perceptível apenas nos projetos UEG-Morrinhos/2009 e o UEG-Iporá/2008, fazendo ecoar outras nuances e ponderações sobre o componente na busca por uma formação de qualidade.

Considerações Finais

Na análise dos PPC's, as caracterizações da PCC fazem emergir múltiplos sentidos para a prática educativa, quais sejam: espaço e contato com o real; formação do professor reflexivo; formação do profissional crítico e valorização dos conhecimentos específicos da Ciências/Biologia por intermédio da indissociabilidade entre teoria-prática. Assim, pode-se salientar que os discursos do contexto legislativo estão, portanto, sendo aos poucos assumidos pelos contextos de prática (formação inicial de professores).

Dado o exposto, reitera-se que na conjuntura atual (2020), com a emergência de novas diretrizes para a formação de professores, enquanto professores formadores atuantes nesses cursos, deve-se ficar vigilante para o fortalecimento do espaço de prática nos mesmos, quer seja, para que estejam alinhados a uma perspectiva progressista de educação, onde teoria-prática se configuram como práxis, na busca por uma formação inicial que se dê transgressora, autônoma e crítico-reflexiva.

Referências

ANASTASIOU, L. G. Docência na educação superior. In: *Docência na educação superior*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 147-171.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei número 9.394, 20 de dezembro de 1996. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 744/97. Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n. 9.394/96.

BRASIL. 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.

CARVALHO, A. M. P. A influência das mudanças da legislação na formação dos professores: as 300 horas de estágio supervisionado. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 1, p. 113-122, 2001.

CARVALHO, A. D. F. *A racionalidade pedagógica dos formadores de professores: um estudo sobre a epistemologia da prática docente nos cursos de licenciatura na Universidade Federal do Piauí*. 2007. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Ceará, 2007.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem fronteiras*, v. 0, n. 2, p. 79-99, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUIMARÃES, V. S.; ROSA, D. E. G. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. In: *Anais do XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, 2006, Recife- PE. CD Rom, 2006.

MORAIS, R. J. F. A criticidade como fundamento do humano. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p. 51-74.

OLIVEIRA-NETO, J. F.; OLIVEIRA, L. G. A prática como componente curricular nos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas de Goiás: relação teoria-prática. In: *Anais do XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, p. 1-8, 2017.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? *Educação e Fronteiras On-line*, v. 2, n. 5, p. 48-62, 2012.

SELLES, S. E. Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas. In: BARZANO, M. A. L.; FERNANDES, J. A. B.; FONSECA, L. C. S.; SHUVARTZ, M. *Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia: Índice Editora, 2014.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

TERRAZZAN, E. A.; DUTRA, E. F.; WINCH, P. G.; SILVA, A. A. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, v. 8, n. 23, p. 71-90, 2008.