



**CAMILA VERONEZ MENDES**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) NOS  
PLANOS DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS  
BIOLÓGICAS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA  
E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS GERAIS, CÂMPUS  
INCONFIDENTES.**

**INCONFIDENTES-MG**

**2014**

**CAMILA VERONEZ MENDES**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) NOS PLANOS DE  
ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE  
MINAS GERAIS, CÂMPUS INCONFIDENTES.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito de conclusão do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes, para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador(a): Prof. Dra. Cristiane Cordeiro de Camargo

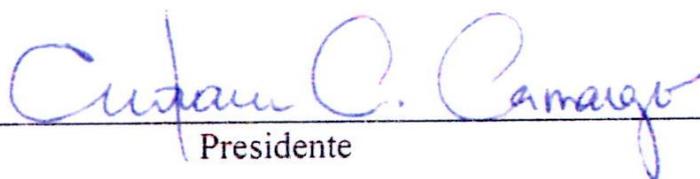
**INCONFIDENTES-MG**

**2014**

**CAMILA VERONEZ MENDES**

**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PCC) NOS PLANOS DE  
ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE  
MINAS GERAIS, CÂMPUS INCONFIDENTES.**

**Data de aprovação: 28 de maio de 2014**

  
\_\_\_\_\_

Presidente

  
\_\_\_\_\_

Membro

  
\_\_\_\_\_

Membro

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus que sempre está comigo guiando meus passos e que mesmo nas horas difíceis que perdi as esperanças Ele me deu forças para seguir a caminhada.

À minha família que sempre me incentivou, principalmente minha mãe, que além de ser uma mãe maravilhosa, é também minha melhor amiga e a melhor colega de classe que podia ter tido e que nunca mediu esforços para poder me ajudar, sem ela jamais teria concluído este trabalho. “Eu não tenho nem palavras para te agradecer, Te Amo muito mãezinha”.

A professora Doutora Cristiane Cordeiro de Camargo pelas orientações, dedicação, incentivo e apoio, meu muito obrigado, por todos os momentos de aprendizagem.

Ao professor Coordenador Mestre Nilton Luiz Souto que com sua calma, tranquilidade, educação e sabedoria, esteve sempre pronto a nos auxiliar.

Aos meus colegas de classe, que sempre me apoiaram principalmente a Jessica, Janaina, Valéria e Juliana que me ajudaram bastante e sempre me aconselharam a não desistir. Foi muito bom, durante esta jornada, poder sentar ao lado de todos vocês.

Ao corpo docente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes que com toda sabedoria me proporcionou grandes momentos de aprendizagem, me conduzindo ao conhecimento.

Aos meus amigos que acreditaram em mim e torceram pela conclusão deste trabalho. E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação.

Sou imensamente grata a todos vocês. Muito Obrigada!

## RESUMO

O Parecer CNE/CP 9/2001 (Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno) para formação de professores, propõe um novo paradigma na qual se exige como obrigatoriedade implementar no mínimo 400 horas de prática como componente curricular durante o processo de formação docente inicial. Diante disso coube às instituições formadoras a necessidade de reorganização de suas matrizes curriculares de forma a privilegiar a relação entre teoria/prática para atender as exigências de formação desta nova proposta. Esta pesquisa teve como objetivo principal identificar e descrever como se dá a Prática como Componente Curricular (PCC) nos planos de ensino das disciplinas que apresentam esse componente curricular no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Campus Inconfidentes. Pretendeu-se com este trabalho colaborar com o acúmulo de conhecimento sobre como a PCC tem se caracterizado nos cursos de formação docente, bem como colaborar com o IFSULDEMINAS para a melhoria dos seus cursos de licenciatura. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, cuja fonte de dados foram os planos de ensino de algumas disciplinas do referido curso. Concluiu-se que neste curso a maioria dos planos de ensino não se refere explicitamente às atividades de PCC e que as atividades de Prática como Componente Curricular mencionadas são disciplinares, não existindo espaços interdisciplinares para as horas de prática. Descrevem-se os tipos de atividades que constam como PCC nos planos de ensino e apontam-se estratégias de ensino relacionadas nestes documentos que poderiam ser utilizadas como PCC. Faz-se, também, menção à necessidade de que essas atividades devem ser compatíveis com uma concepção sobre formação docente que articule teoria e prática sem sobrepô-las.

Palavras-Chave: Formação Inicial de Professores, Licenciatura em Ciências Biológicas, Prática como Componente Curricular.

## **ABSTRACT**

Under the terms of the CNE / CP 9/2001 for teacher training, we propose a new paradigm in which such obligation is required to implement at least 400 hours of practice as a curricular component during the process of initial teacher training. Thus it fell to educational institutions the need to reorganize their curriculum matrices in order to focus on the link between theory / practice to meet the training requirements of this new proposal. This research aimed to identify and describe how is the Practice Course as Component ( PCC ) in the curriculum of subjects that exhibit this curricular component in PPC ( Pedagogical Project Course ) 's Degree in Biological Sciences , Federal Institute of education , Science and Technology of the South of Minas Gerais, Campus Conspirators . The intention of this work to collaborate with the accumulation of knowledge about how the CCP has been characterized in teacher training as well as collaborate with IFSULDEMINAS for the improvement of their degree courses . The methodology is qualitative in nature, whose source of data plans for teaching some subjects of this course. It was concluded that this course most of the syllabus does not explicitly refer to the PCC activities and the activities of Practice as Component Course mentioned are disciplinary, interdisciplinary and there are no spaces for practice times. Describe the types of activities listed in the PCC as teaching plans and point up these teaching strategies related documents that could be used as PCC. Also, it makes mention of the need for these activities must be compatible with a conception of teacher training that articulates theory and practice without superimpose them.

Key words: Initial Teacher, Degree in Biological Sciences, Practical Training and Curricular Component

## **SUMÁRIO**

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	01
<b>2- REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	03
<b>3- METODOLOGIA</b> .....	10
3.1- ANÁLISE DE DADOS .....	11
<b>4- CONCLUSÕES</b> .....	14
<b>5- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	17

## **1- INTRODUÇÃO**

O Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia do Sul de Minas Gerais – Câmpus Inconfidentes foi criado pela lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. No artigo 8 dessa lei ficou estabelecido que pelo menos 20% das vagas devem ser destinadas a cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Visto que a formação de professores é recente nesta instituição, ela defronta-se com o desafio de oferecer cursos de licenciatura de qualidade.

De acordo com o Parecer CNE/CP (Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno), N°9 de 08 de maio de 2001, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, no que diz respeito à duração e carga horária desses cursos, é obrigatória a implementação de, no mínimo, 400 horas de prática como componente curricular durante o processo de formação docente.

O Parecer CNE/CES 15/2005 (Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Superior) esclarece o que vem a ser a prática como componente curricular:

[...] “a prática como componente curricular é 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. 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.” (p. 3)

Esta nova proposta curricular altera o processo formativo anterior ao parecer, pautado no modelo de racionalidade técnica. Este modelo não pressupunha uma articulação entre teoria e prática na formação dos professores e, sim, uma sobreposição, pois os cursos eram estruturados da maneira que ficou conhecida como 3+1, no qual em três anos se obtinha o

título de bacharel através da formação teórica e em mais um ano de aplicação na prática, sob a forma de treinamento da teoria, o título de licenciado.

Esse modelo, portanto não pressupõe uma articulação entre a teoria e a prática a qual é evidenciada pelo parecer CNE/CP 9/2001 o qual afirma que “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso”. (Parecer CNE/CP 9/2001, § 1º).

De acordo com esta concepção o parecer CNE/CP 9/2001 orienta que a prática como componente curricular deve ser planejada na elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início do processo formativo e se estender ao longo de todo esse processo.

Diante deste contexto, os cursos de formação de professores defrontam-se com o desafio de reorganizar as matrizes curriculares de forma a privilegiar a relação entre teoria/prática para atender as exigências de formação da nova proposta.

Esta pesquisa tem como objetivo principal identificar de que forma as prescrições, caracterizadas neste trabalho pelos planos de ensino, fazem referência a prática como componente curricular no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes.

Acredita-se que essa pesquisa possa contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre a PCC nos cursos de licenciatura e, mais especificamente, para a melhoria na qualidade do curso objeto de estudo, pois se pretende diagnosticar como nele tem sido implantado a PCC. Uma vez que se trata de um estudo exploratório, que pretende levantar hipóteses, seus resultados podem fomentar futuras pesquisas que se dediquem a esta temática na referida instituição.

## 2- REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa fundamenta-se nas concepções sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da docência segundo apresentada por Mizukami *et al* (2002).

As autoras, ao realizarem uma análise do panorama atual da literatura sobre a formação docente, identificam dois grandes paradigmas que marcaram e marcam os cursos de formação docente: a racionalidade técnica e a racionalidade prática.

Para compreender a diferença entre eles é necessário compreender a diferença entre uma concepção de formação docente que a considera em momentos estanques e uma perspectiva que a considera como processo de desenvolvimento contínuo.

Estas autoras ressaltam que o “ser professor” vai além de ser, implica em um conjunto de interação entre o ser, o saber e o saber fazer e que isso só se constrói ao longo da história de vida do professor.

Esta concepção, formulada por Knowles & Cole, 1995 (*apud* Mizukami *et al*, 2002), define que a formação de professores é entendida como um *continnum*, ou seja, um processo de desenvolvimento para a vida toda, através da qual, obriga-se “considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantido, ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (p.16).”

A partir da compreensão de que a formação do professor é um processo contínuo que se dá ao logo de sua vida, é possível compreender a diferença entre os paradigmas da racionalidade técnica e da racionalidade prática.

O modelo de formação da racionalidade técnica apoia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática, como uma aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica. Segundo esta

concepção, os conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente durante a formação inicial, cabendo ao professor, na sua atividade profissional articulá-los.

Segundo Contreras (2002):

“a idéia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico, previamente disponível, que procede da pesquisa científica. É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. (...) O aspecto fundamental da prática profissional é definido, por conseguinte, pela disponibilidade de uma ciência aplicada que permita o desenvolvimento de procedimentos técnicos para a análise e diagnóstico dos problemas e para o tratamento e solução. A prática suporia a aplicação inteligente desse conhecimento, aos problemas enfrentados por um profissional, com o objetivo de encontrar uma solução satisfatória (p.90-91).”

Por outro lado, na perspectiva do modelo de formação da racionalidade prática, a formação docente é vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (Mizukami *et al*, 2002).

A partir da compreensão de que o professor é um sujeito que aprende a exercer seu trabalho ao longo de um processo que se dá no decorrer de toda a sua vida, a noção de reflexão torna-se extremamente relevante para a formação docente.

O conceito de professor reflexivo foi desenvolvido a partir das ideias de Schon 1992 (*apud* Mizukami *et al*, 2002) e significa que é a partir da reflexão sobre os episódios e fenômenos que envolvem o ato de ensinar que o professor constrói seus conhecimentos. A reflexão o torna capaz de aprender a partir de sua prática e seu sucesso dependerá de sua capacidade de manejar a complexidade dos problemas práticos com que se depara no cotidiano, integrando com criatividade o conhecimento técnico.

Segundo Zeichner 1993 (*apud* Mizukami *et al*, 2002) a ação reflexiva é definida como:

“[...] uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. Segundo Dewey, a reflexão não consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor (p.18).”

Quando o professor não tem oportunidade de refletir sobre a sua prática ele tende a cristalizá-la na forma de procedimentos que se repetem ao longo de sua carreira, independentemente do contexto no qual esteja trabalhando como afirma Pérez Gómes 1992, p. 106 (*apud Mizukami et al, 2002, p. 20*) :

“[...] quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento-na-ação é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente sua aparente competência prática e de perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a ação. Desta forma, seu conhecimento prático vai-se fossilizando e repetindo, aplicando indiferentemente os mesmos esquemas a situações cada vez menos semelhantes. Fica incapacitado de entabular o diálogo criativo com a complexa situação real. Empobrece-se o seu pensamento e a sua intervenção torna-se rígida. Progressivamente, torna-se insensível às peculiaridades dos fenômenos que não se encaixam nas categorias de seu empobrecido pensamento prático e cometerá erros que nem sequer conseguirá detectar.”

Desta forma, o processo de formação não deve apenas instruir o professor, mas também propiciar momentos que permitam associar e transpor os novos conhecimentos em novas práticas.

Conforme cita Mizukami *et al, 2002*:

“Ser professor é uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (p. 12).”

Desta forma, verifica-se que o modelo de formação docente predominante no Brasil anterior ao Parecer CNE/CP 9/2001 apoia-se na idéia de acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática, aproximando-se, portanto, do paradigma da racionalidade técnica.

Por outro lado, o Parecer CNE/CP 9/2001 aproxima-se da racionalidade prática porque neste paradigma a teoria e a prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de forma integrada, indissociável e complementar (Bego, *et al, 2011*). Desta forma os domínios da teoria e da prática deverão se entrelaçar, nos diferentes momentos da formação profissional e ao longo da carreira docente. Sob tal perspectiva, tanto a universidade quanto as escolas estariam envolvidas com os domínios da teoria e da prática (Mizukami, 2005).

Diante deste contexto para atender às normativas da nova lei vigente Franco (2008) afirma:

“Será preciso, enfim, que os processos formativos de docentes absorvam a dimensão experiencial, não mais separando teoria e prática, mas mergulhando, desde o início, o aluno e o formador em situação de mediação dos confrontos da prática, buscando a significação das teorias. Só assim será possível fazer o exercício fundamental da Pedagogia: criar articulações cada vez mais profundas entre a teoria e a realidade (p. 123).”

No IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes a prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas é estruturada da seguinte forma conforme descrito no projeto pedagógico deste curso:

“será um componente curricular vivenciado ao longo do curso, está presente no interior das disciplinas desde o início da formação dos futuros professores, não se restringindo apenas àquelas de formação pedagógica, articulando-se de forma orgânica com as disciplinas teóricas. Sendo desenvolvida a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro licenciado para a sua atuação contextualizada enquanto profissional, devendo essa execução configurar-se como uma expressão da ação conjunta dos professores envolvidos com o Curso, atendendo a Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação – CNE.”

Uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) utilizando a palavra chave, prática como componente curricular, foram analisados alguns trabalhos que têm-se dedicado a compreender como se dá, nos atuais cursos de formação docente, a articulação entre teoria e prática, particularmente nos componentes curriculares que apresentam a PCC.

Segundo, Brito 2011:

“a partir dos projetos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das Universidades Estaduais da Bahia, realizei análise documental, com o objetivo de identificar como a prática como componente curricular” está configurada no interior de cada projeto e quais os sentidos de prática foram postos em circulação. Dentre os seis projetos analisados, quatro respondem às DCN (Diretrizes curriculares Nacionais) recontextualizando as argumentações que justificam a centralidade da prática na formação de professores. Nesses projetos, o espaço da prática” procura inserir o licenciando, desde o início do curso, nas questões e problemáticas do campo educacional mais amplo e naquelas específicas do ensino de ciências e biologia. Tais projetos buscam promover e articular diferentes práticas sob a perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de leituras, análises, discussões, produções coletivas, processos reflexivos e contato com diferentes espaços educacionais. Nos outros dois projetos, as argumentações das DCN não foram mobilizadoras para a configuração do espaço curricular em questão. A análise das narrativas dos entrevistados indicou o desencadeamento de disputas e embates para a configuração do espaço curricular da prática” , que giraram em torno dos sentidos atribuídos ao referido espaço: a) em um dos cursos, se as horas de prática” deveriam ser inseridas nas disciplinas de conteúdo específico (biológico) ou ter espaço próprio no interior do currículo; b) no outro curso, se a prática” seria o lugar no qual os licenciandos aprenderiam a transformar os conhecimentos específicos em conteúdos voltados para o ensino de Ciências e Biologia ou se o papel da prática como componente curricular” seria o de problematizar questões inerentes à profissão docente e ao ensino de Ciências e Biologia.

De acordo com Costa 2012:

“No projeto do curso de Química da UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso) a Prática como Componente Curricular está presente desde o início do curso e é considerada como uma responsabilidade de todos os professores. Ela está presente em disciplinas da área de referência e em disciplinas específicas de formação de professores. No currículo do curso de Química do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT), oferecido na modalidade à distância, no contexto da Universidade Aberta do Brasil (UAB) a Prática como Componente Curricular aparece vinculada diretamente a algumas disciplinas de natureza didático-pedagógicas. Concluiu-se que há entendimentos diferenciados para a Prática como Componente Curricular.”

Segundo menciona Matins e Carvalho, 2006 (*apud* Perentelli, 2008) em relação à concepção da prática como componente curricular:

“Observa-se que as propostas de mudanças curriculares estão acontecendo em espaços diferenciados e com a preocupação de que todas as disciplinas tenham um espaço de prática e até mesmo criando espaços próprios para discussão dessas atividades. (...) A UFRN, no curso de Licenciatura em física instituiu o MED (Módulo de Ensino Diferenciado), que acontece por meio de reuniões com o objetivo de contribuir para o planejamento de atividades dos futuros professores e um espaço de debates e reflexão envolvendo práticas inovadoras para o ensino de física (p. 40-41).”

Ainda segundo essa mesma autora é observado em sua pesquisa que o projeto pedagógico de curso da IES-B (Instituto de Ensino Superior de Bauru) aponta alterações positivas na matriz curricular com relação a PCC, pois alocou, ao longo do curso, horas de prática em um espaço interdisciplinar denominado atividades práticas de formação e, intermediando as atividades desse espaço, a disciplina de prática.

Foram identificados cinquenta e três trabalhos com esta referida palavra chave mais apenas seis deles tratavam especificamente da prática como componente curricular e o critério utilizado para citar apenas esses três trabalhos acima foi pelo fato de descreverem de forma mais clara e detalhada como tem sido a implementação da prática como componente curricular nas instituições mencionadas por eles. Além disso, dos trabalhos encontrados nenhum se dedica especificamente a prática como componente curricular em institutos o que ressalta a importância deste trabalho.

Uma busca nas páginas institucionais de algumas universidades que possuem cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas identificou na UFSCAR<sup>1</sup> (Universidade Federal de São Carlos), uma proposta que também instituiu um componente curricular privilegiado para as horas de PCC. A prática como componente curricular no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCAR é estruturada da seguinte forma conforme descrito no projeto pedagógico deste curso:

“desenvolvida no decorrer do curso, numa sequência de 06 (seis) disciplinas de 02 (dois) créditos, a primeira delas já no primeiro período e a última no sétimo. Esse conjunto sequencial de disciplinas deverá constituir-se em um processo que envolverá os alunos em prática(s) pedagógica(s) e em pesquisa sobre a prática ou sobre aspectos/elementos da(s) prática(s) desenvolvida(s). No início, cada aluno escolherá um tema que será objeto de diferentes ações envolvidas na prática pedagógica; esse tema poderá estar ou não vinculado a uma das disciplinas de conhecimento específico que estiver cursando. Durante o desenvolvimento da sequência de disciplinas, pretende-se que cada aluno desenvolva atividades que envolvam paralelamente a prática pedagógica – no sentido de aplicação em algum nível do que foi planejado e elaborado e a pesquisa sobre elementos dessa prática. Durante todo o processo, os produtos dos alunos serão objeto de análise e avaliação, tanto do ponto de vista biológico quanto didático-pedagógico, e de sucessivos aperfeiçoamentos. Considerando-se que nessa sequência de disciplinas o aluno estará envolvido em prática pedagógica e em pesquisa sobre elementos dessa prática, o(s) processo(s) vivenciados por ele e os seus produtos constituir-se-ão em situação privilegiada para que desenvolva sua monografia de final de curso (Trabalho de Conclusão de Curso – TCC).”

---

<sup>1</sup> Foram consideradas algumas universidades próximas do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes e que já tem uma tradição na oferta de curso de licenciatura (UNICAMP, UFLA, UFSCAR), porém a única instituição que disponibiliza facilmente o Projeto Pedagógico de Curso é a UFSCAR.

Como síntese de todo o levantamento bibliográfico realizado, verifica-se como a teoria e a prática é tratada na literatura examinando mais detalhadamente a legislação que trata do tema em questão e as propostas e experiências de alguns cursos de formação docente de como tem sido a implementação da prática como componente nesses mesmos, buscando com isso possíveis contribuições que possam melhorar o entendimento do que realmente vem a ser a articulação entre a teoria e a prática proposta no parecer.

### **3- METODOLOGIA**

Este trabalho é de natureza qualitativa. Segundo Bicudo (2004) na pesquisa qualitativa:

“... privilegiam-se descrições de experiências, relatos de compreensões, respostas abertas a questionários, entrevistas com sujeitos, relatos de observações e outros procedimentos que deem conta de dados sensíveis, de concepções, de estados mentais, de acontecimentos, etc.” (p.105).

Trata-se de uma análise documental na qual as fontes de dados utilizadas foram os planos de ensino das disciplinas do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS – campus Inconfidentes que contemplam às 400 horas de PCC. Uma vez que o objetivo da pesquisa é depreender, a partir dos dados destes planos, quais as atividades de ensino que têm configurado a PCC, considera-se que este trabalho é de natureza descritiva e exploratória, configurando, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa.

A análise dos dados foi feita segundo procedimentos da análise temática de conteúdos (Bardin, 2010). Nesta análise, procurou-se identificar, nos planos de ensino, as referências, implícitas e explícitas às atividades de PCC, considerou-se como referências explícitas aquelas em que os professores mencionaram a expressão PCC nos planos de ensinos. Estas referências foram, em seguida, categorizadas empiricamente.

### 3.1- ANÁLISE DOS DADOS

Foram disponibilizados pela coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes 48 planos de ensino, arquivados na instituição. Destes, foram escolhidos 32 planos de ensino, correspondentes aos componentes curriculares que apresentam horas de PCC (prática como componentes curriculares) segundo o PPC (Projeto Pedagógico de Curso). Outro critério utilizado na seleção dos planos de ensino foi à presença, do componente curricular correspondente, na atual matriz curricular do curso (**Anexo I**)<sup>2</sup>.

Dos 32 planos de ensino escolhidos apenas um deles (3,1% da amostra) faz menção explícita à PCC e as propostas de atividades desenvolvidas estão descritas no conteúdo programático do plano, sendo estas: avaliação de trabalhos apresentados em evento sobre a referente disciplina; análise de artigos e trabalhos da disciplina voltados para aprendizagem de pessoas portadoras de necessidades especiais; oficinas: dinâmica com aplicação de um jogo sobre conteúdo trabalhado na disciplina e resolução de exercícios; apresentação de modelos didáticos (plano de aula/ aula utilizando o modelo didático/ projeto de aplicação). Além destas, são descritas outras atividades no item estratégias de ensino como, por exemplo, experimentos, exibição de vídeos e debates.

Os planos de ensino que não fazem menção explícita à PCC totalizam 96,9% da amostra, dado que chama a atenção, visto que no PPC (Projeto Pedagógico de Curso) do curso exige-se uma carga horária de PCC para essas disciplinas. Este dado sugere o levantamento de algumas hipóteses. Os professores podem não saber da necessidade das horas de PCC em sua disciplina; os professores consideram que não é necessário explicitar, nos planos de ensino, quais são as atividades voltadas à PCC. Não foi objetivo deste trabalho

---

<sup>2</sup> O Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFSULDEMINAS, câmpus Inconfidentes, sofreu, desde a sua criação em 2010, duas alterações na sua matriz curricular.

verificar estas hipóteses, cabendo a pesquisas futuras esta tarefa, para a qual seriam necessárias entrevistas com os professores responsáveis por estas disciplinas.

Diante desse dado, buscou-se identificar, dentre as estratégias de ensino propostas nos planos analisados, aquelas que pudessem relacionar-se ao tipo de atividades apresentadas no CNE/CES 15/2005. Tais atividades foram separadas nas categorias que seguem abaixo. Os números (porcentagem) entre parênteses correspondem à porcentagem dos planos analisados que apresentavam atividades consideradas em cada categoria.

- Visitas a Museus/Exposições (6,2%);
- Propostas de Ensino (15,6%): incluindo elaboração de projetos em educação ambiental, elaboração de estratégias de ensino-aprendizagem, elaboração de plano de aula, desenvolvimento de propostas de ensino e discussão sobre suas potencialidades e limitações;
- Memorial (3,1%): análise individual da trajetória escolar e da prática pedagógica;
- Oficinas (3,1%)<sup>3</sup> ;
- Dramatizações (3,1%)<sup>4</sup> ;
- Painéis (3,1%)<sup>5</sup> ;

Além destas atividades que mais diretamente poderiam corresponder à PCC, levaram-se em consideração algumas estratégias de ensino que, segundo a forma de desenvolvimento, poderiam ser consideradas como PCC, tais como:

- Aulas Práticas (46,8%);
- Seminários (53,1%).

As aulas práticas e seminários poderão ser considerados como PCC se nessas estratégias de ensino houver coerência com o que pressupõe o Parecer CNE/CES 15/2005, ou seja, se elas corresponderem ao desenvolvimento de ações que se esperam do professor como futuro profissional, pois o referido parecer cita a PCC como “conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”.

---

<sup>3</sup> Não há referências mais explícitas, no plano de ensino, sobre como seriam tais oficinas.

<sup>4</sup> Não há referências mais explícitas, no plano de ensino, sobre como seriam estas dramatizações.

<sup>5</sup> Não há referências mais explícitas, no plano de ensino, sobre como seriam estes painéis.

Essas estratégias de ensino não são consideradas PCC quando objetivam apenas os conhecimentos técnico-científicos, pois:

“as atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades 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 (Parecer CNE/CES 15/2005).”

Portanto, os seminários e aulas práticas poderão ser considerados como PCC quando propiciarem uma articulação entre os estudos teóricos com a prática do professor em seu mundo de trabalho de forma que os conhecimentos técnico-científicos, não despreze o fazer pedagógico permitindo que o professor se torne capaz de refletir e aprender a partir de sua prática.

#### 4- CONCLUSÕES

Os dados desta pesquisa apontam para algumas considerações que têm implicações práticas (do ponto de vista da formação docente que está sendo propiciada) e também apontam para futuras investigações.

Primeiramente, verifica-se que no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais, Câmpus Inconfidentes, as atividades de Prática como Componente Curricular se dão no interior das disciplinas. Mesmo que nem todos os planos façam referências explícitas à PCC, verifica-se que não existe um espaço interdisciplinar para as horas de prática e que em cada disciplina específica as horas de PCC são distribuídas e trabalhadas separadamente das demais disciplinas. Esta forma de implementação da prática como componente curricular difere da forma adotada por outros cursos, como o de Licenciatura em Física da UFRN Martins e Carvalho, 2006 (*apud* Perentelli, 2008) e o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCAR, os quais estruturaram em suas matrizes espaços privilegiados (componentes curriculares) para as horas de PCC.

Diante disso é difícil pensar em que momento seria feita a articulação entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico sem que haja um espaço interdisciplinar para as horas de práticas, sendo que essas se dão no interior das disciplinas e são ministradas em tempos, espaços e com professores distintos podendo reforçar a falta de relação entre tais conhecimentos. Em um espaço interdisciplinar a responsabilidade passa a ser de ambos os docentes, tanto das disciplinas de conteúdos específicos quanto das disciplinas pedagógicas o que pode tornar mais fácil estabelecer essas relações possibilitando uma maior articulação entre a prática profissional e a formação teórica aproximando-se mais do modelo de racionalidade prática na qual a teoria e prática devem ser consideradas como um núcleo articulador no processo de formação de forma integrada, indissociável e complementar (Bego, *et al*, 2011).

Este trabalho também permite levantar questões para futuras investigações. Caberia verificar em pesquisas futuras se as atividades como elaboração de jogos, de planos de aula, de propostas de ensino etc estão contextualizadas em um processo formativo reflexivo, pois segundo as ideias propostas por SCHÖN (1992) *apud* Mizukami *et al* (2002) é a partir da reflexão sobre os episódios e fenômenos que envolvem o ato de ensinar que o professor constrói seus conhecimentos. Para este autor o professor que reflete sobre e a partir de sua ação não se reduz a um tradutor e aplicador de técnicas, mas estaria pesquisando e construindo seu conhecimento, constituindo-se em um pesquisador de sua prática. Estas atividades, se desvinculadas de um processo formativo crítico, reflexivo, emancipador, poderiam estar reduzidas a meras atividades práticas, nas quais os conhecimentos teóricos estariam sendo aplicados à prática e, portanto, seriam atividades desenvolvidas segundo o paradigma da racionalidade técnica, inconsistente com as premissas formativas do parecer CNE/CP 9/2001.

Portanto, caberia, em nível mais amplo, verificar qual a concepção de formação docente que está em jogo, se é a racionalidade prática ou a racionalidade técnica. Quando o modelo de formação está baseado na racionalidade técnica, uma atividade como a elaboração de modelo didático, por exemplo, objetiva apenas o desenvolvimento e simples aplicação de teorias e técnicas. Já no modelo de formação da racionalidade prática, objetiva-se também a reflexão sobre a prática docente, analisando os pontos positivos e negativos, e as potencialidades e limitações de tais práticas, a sua adequabilidade considerando diferentes contextos sociais, culturais, econômicos etc. O modelo de formação da racionalidade técnica é inadequado para atender às exigências da nova lei vigente, visto que este modelo visa apenas o acúmulo de conhecimentos ditos teóricos para posterior aplicação ao domínio da prática, como uma aplicação de regras advindas da teoria e da técnica à prática pedagógica (Mizukami *et al*, 2002). Nela, os conhecimentos específicos e pedagógicos são trabalhados isoladamente, desvinculando a teoria da prática e dos problemas sociais. O modelo da racionalidade prática, pelo contrário propõe um elo entre o compreender a realidade e o se voltar para ela com elaborações práticas, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se defronta, entendendo que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual, incorporando e transcendendo o conhecimento advindo da racionalidade técnica (Mizukami *et al*, 2002). De acordo com essa concepção, a prática não é apenas *locus* da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de

criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (Pereira, 1999), sendo mais coerente com a nova lei vigente visto que esta propõe um esquema de articulação entre a teoria e a prática.

Portanto, as principais conclusões deste trabalho apontam para a necessidade de pesquisas futuras que se aprofundem na compreensão de como são implementadas as horas de prática pelos professores formadores, investigando quais as concepções tidas por eles sobre a formação docente. Cabe também a esta instituição a necessidade de se preocupar mais com a formação dos formadores de professores, para que esses possam desenvolver as atividades de PCC no contexto de um processo formativo que propicie a reflexão sobre a prática e não a simples aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos às atividades de ensino, buscando uma reelaboração curricular que aproximar-se mais dos princípios basais do modelo da racionalidade prática.

## 5- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70. 2010. 281p.

BEGO, A. M., SILVA, C. S., TERRAZZAN, E. A. O modelo de racionalidade implícito na reestruturação de um curso de licenciatura em química. Anais do Evento: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores I Congresso Nacional de Formação de Professores (UNESP), Rio Claro, 2011.

BICUDO, M.A.V. Pesquisa Qualitativa e pesquisa qualitativa segundo a abordagem fenomenológica. Borba, M de C. e Araújo, J. de L. (Orgs.). **Tendências em Educação Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 99-112, 2004.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Parecer CNE/CES 15/2005, de 02/02/2005. **Esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n°s 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior**. Brasília, 2005.

BRITO, L. D. A configuração da “prática como componente curricular” nos cursos de licenciatura em ciências biológicas das universidades estaduais da Bahia. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de São Carlos Biblioteca Depositária: **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BCO/UFSCA**, 2011.

CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, p. 296, 2002.

COSTA, F. T. Políticas curriculares para formação de professores de química: a prática como componente curricular em questão. Mestrado Acadêmico em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Mato Grosso Biblioteca Depositária: **Biblioteca Central da UFMT e Biblioteca Setorial do IE /UFMT**, 2012.

FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.34, n.1, p. 109-126, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N., et al. **Escola e Aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: Ed UFSCAR, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista Científica e-curriculum. ISSN 1809-3876**, v. 1, n. 1, 2005.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, p. 109-125, 1999.

PERENTELLI, L.F. **A prática como componente curricular**: um estudo em cursos de Licenciatura em Matemática. 2009, p. 121. São Paulo, Dissertação de Mestrado. PUC/SP.

UFSCAR. Departamento de Ciências Biológicas e da Saúde. Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. **Projeto Pedagógico de Curso – Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas – período diurno**. São Carlos, 2004.

## ANEXO I

### Matriz Curricular Licenciatura em Ciências Biológicas Ingresso a partir de 2012

Período	Disciplina	Número de Aulas Semestrais			Aula/ Semana	horas
		Teóricas	PCC	Total		
1º	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	40	-	40	2	33h20m
	LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS I	28	12	40	2	33h20m
	INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I	28	12	40	2	33h20m
	QUÍMICA GERAL	68	12	80	4	66h40m
	ANATOMIA HUMANA	68	18	80	4	66h40m
	MATEMÁTICA FUNDAMENTAL	28	12	40	2	33h20m
	ZOOLOGIA I – INVERTEBRADOS	68	12	80	4	66h40m
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
2º	SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO	60	-	60	3	50h
	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	60	-	60	3	50hs
	SISTEMÁTICA VEGETAL	48	12	60	3	50h
	POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL	60	-	60	3	50hs
	BIOLOGIA CELULAR	68	12	80	4	66h40m
	QUÍMICA ORGÂNICA I	28	12	40	2	33h20m
	EVOLUÇÃO I	28	12	40	2	33h20m
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
	MORFOLOGIA VEGETAL I	68	12	80	4	66h40m
	FÍSICA APLICADA ÀS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	68	12	80	4	66h40m
3º	HISTOLOGIA ANIMAL	28	12	40	2	33h20m
	QUÍMICA ORGÂNICA II	28	12	40	2	33h20m
	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	68	12	80	4	66h40m
	ZOOLOGIA II – VERTEBRADOS	68	12	80	4	66h40m
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
4º	DIDÁTICA	68	18	80	4	66h40
	MORFOLOGIA VEGETAL II	68	12	80	4	66h40
	BIOQUÍMICA	68	12	80	4	66h40
	MICROBIOLOGIA	68	12	80	4	66h40
	GENÉTICA CLÁSSICA	68	12	80	4	66h40
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
5º	ECOLOGIA I	68	12	80	4	66h40
	METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS	28	12	40	2	33h20
	GEOLOGIA	40	-	40	2	33h20
	FUNDAMENTOS DE ESTATÍSTICA	40	-	40	2	33h20
	FISIOLOGIA VEGETAL	68	12	80	4	66h40
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	40	-	40	2	100h
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
6º	FISIOLOGIA ANIMAL	68	12	80	4	66h40

Período	Disciplina	Número de Aulas Semestrais			Aula/ Semana	horas
		Teóricas	PCC	Total		
7°	FÍSICA EXPERIMENTAL	28	12	40	2	33h20
	INGLÊS INSTRUMENTAL	40	-	40	2	33h20
	PALEONTOLOGIA	28	12	40	2	33h20
	METODOLOGIA DO ENSINO DE BIOLOGIA	28	12	40	2	33h20
	BIOLOGIA MOLECULAR	28	12	40	2	33h20
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	40	-	40	2	100h
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
	IMUNOLOGIA	28	12	40	2	33h20
	PARASITOLOGIA	68	12	80	4	66h40
	EVOLUÇÃO II	28	12	40	2	33h20
	EMBRIOLOGIA ANIMAL	28	12	40	2	33h20
	INICIAÇÃO A PESQUISA I	40	-	40	2	33h20
	ECOLOGIA II	28	12	40	2	33h20
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	40	-	40	2	100h
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
	ESTATÍSTICA APLICADA	40	-	40	2	33h20
	EDUCAÇÃO INCLUSIVA	28	12	40	2	33h20
	EDUCAÇÃO, SAÚDE E SEXUALIDADE	28	12	40	2	33h20
	BIOÉTICA	28	12	40	2	33h20
	8°	LIBRAS	28	12	40	2
EDUCAÇÃO AMBIENTAL		28	12	40	2	33h20
INICIAÇÃO A PESQUISA II		40	-	40	2	33h20
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	40	-	40	2	100h
	ATIVIDADES ACADÊMICO-CIENTÍFICO-CULTURAIS (AACC)	-	-	-	-	25h
<b>Total de Horas:</b>					<b>2866h40'</b>	