

Visão de formadores de um curso de Licenciatura em Química sobre Prática enquanto Componente Curricular

View of the trainers in Chemistry Degree about Practice as a Curriculum Component

Emanuelly Wouters*
Jerônimo Sartori**

RESUMO: A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura é pauta recorrente, face às constantes mudanças nos cenários que envolvem professores, alunos e o processo ensino e aprendizagem. Nesse alinhamento, a Prática enquanto Componente Curricular representa a possibilidade de diálogo com a prática docente durante o curso de licenciatura. Este artigo é o recorte da dissertação de mestrado Profissional em Educação e tem como questão de pesquisa: quais as concepções a respeito da prática como componente curricular apontadas pelo coordenador e docentes formadores do curso de licenciatura em Química? E, o objetivo é: conhecer as concepções que o coordenador e os professores formadores, do curso de licenciatura em Química, do Instituto X, têm sobre a Prática como Componente Curricular. A investigação enquadra-se na abordagem de natureza qualitativa, foi desenvolvida pelos procedimentos do estudo de caso e a produção da empiria deu-se por meio de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontaram que a Prática enquanto Componente Curricular possibilita contato com: a prática educativa; o desenvolvimento de atividades docentes; a articulação entre teoria e prática; o compartilhamento de experiências; a reflexão crítica sobre a própria prática.

PALAVRAS-CHAVE: Prática como Componente Curricular. Formação de professores. Teoria e prática. Prática pedagógica.

ABSTRACT: The initial training of teachers in undergraduate courses is a recurring agenda, given the constant changes in the scenarios involving teachers, students and the teaching and learning process. In this alignment, practice as a Curricular Component represents the possibility of dialogue with teaching practice during the undergraduate course. This article is the clipping of the master's thesis in Professional in Education and has as a research question: what are the conceptions about practice as a Curricular Component pointed out by the coordinator and training professors of the undergraduate course in Chemistry? The purpose of this article is to know the conceptions that the coordinator and training professors of the undergraduate course in Chemistry and Institute X have about practice as a Curricular Component. The investigation is part of the qualitative approach and was developed by the procedures of the case study, and the empirical production took place through semi-structured interviews. The results showed that the practice as a Curricular Component allows contact with educational practice, the development of teaching activities, the articulation between theory and practice, sharing experiences, critical reflection on the practice itself.

KEYWORDS: Practice as a Curricular Component. Teacher Training. Theory and Practice. Pedagogical Practice.

* Mestre em Educação pelo PPGPE/UFRGS/Campus Erechim – RS. EMEF Conrado Doeth – Panambi/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0495-1327>. E-mail: emanuellywouters@gmail.com.

** Doutor em Educação pelo PPGEdU/Faced/UFRGS. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Erechim – RS. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5099-1138>. E-mail: jettori55@yahoo.com.br.

1 Considerações iniciais

A formação inicial de docentes nos cursos de licenciatura tem sido uma pauta recorrente, principalmente no que concerne ao debate acerca das constantes mudanças nos cenários que envolvem professores e alunos e, conseqüentemente, os processos de ensino-aprendizagem. Nesse alinhamento, os cursos de licenciatura têm a precípua finalidade de preparar professores para dialogar com as questões da realidade em permanente movimento, focando a sala de aula como o espaço de articulação entre teoria e prática. Essa questão tem implicações internas no ambiente das instituições formadoras, especialmente no que tange à formação de professores para exercer a docência na educação básica. A formação inicial, por sua vez, tem reflexos no espaço escolar e, diretamente, na prática pedagógica, a qual é permeada por múltiplos desafios, que vão desde o domínio dos conhecimentos da área de formação aos conhecimentos pedagógicos inerentes ao planejamento, desenvolvimento e avaliação da prática em sala de aula.

Diante da visão histórica que insiste em dicotomizar a teoria e a prática, pelo fato de não as considerar unidades componentes da práxis, é essencial que a formação inicial de professores proporcione momentos de interação do licenciando com a escola, objetivando o contato com a prática docente durante a realização do curso de licenciatura. Neste estudo, temos como questão de pesquisa: quais as concepções sobre a prática como componente curricular apontadas pelo coordenador e docentes formadores do curso de licenciatura em Química?¹ Alinhado a isso, propomos como objetivo: conhecer as concepções que o coordenador e os professores formadores do curso de licenciatura em Química, do Instituto X², têm sobre a Prática como Componente Curricular.

Nos cursos de licenciatura, as práticas de ensino são momentos em que o licenciando vivencia o contato direto com a escola. A respeito desse tema, LDB – Lei nº 9.394/96 – instituiu, por meio do art. 65, a obrigatoriedade das práticas de ensino nos cursos de formação de professores em nível superior, e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, dentre suas determinações, estabeleceu uma carga horária mínima obrigatória de 400h de práticas, no formato de Prática como

¹ Os pesquisadores possuem formação em Química e Biologia – Licenciatura, por isso, a escolha do curso de Licenciatura em Química para esse estudo.

² A denominação “X” para instituição mantenedora do curso estudado deve-se ao fato de preservar seu anonimato.

Componente Curricular (PCC), implementadas nos cursos de licenciatura plena em todo o Brasil.

No curso de Licenciatura em Química do instituto X, a PCC é denominada Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) e contempla 400 horas no curso, com carga horária de 50h em cada semestre, na forma de disciplina, durante 8 semestres. A PeCC de cada semestre possui uma proposta diferente da outra, sugerindo que sejam realizadas práticas específicas na modalidade de oficinas em diferentes ambientes e realidades, por exemplo, em espaços escolares e não escolares. Para que a proposta se concretize, os licenciandos selecionam o espaço em que a desenvolverão. Na sequência, buscam conhecer os indivíduos que o compõem e, com base em um diagnóstico inicial, selecionam um tema para a oficina, planejando-a e realizando-a de maneira articulada com uma ou mais disciplina(s) do curso. A cada semestre, variam proposta, local e sujeitos, pois abrangem diferentes atividades que são efetivadas em distintas etapas da educação formal e não formal, com agentes sociais diversos.

Assim sendo, no curso de Licenciatura em Química, do Instituto X, a cada semestre, os licenciandos conhecem uma realidade diferente, desde ambientes não escolares até espaços escolares do ensino fundamental e médio. Nesse processo, os licenciandos são instigados a analisar realidades e nelas desenvolverem práticas que envolvam os sujeitos participantes, ações pensadas conforme seu interesse. Dessa forma, partindo de conhecimentos prévios da realidade, são planejadas oficinas com o objetivo de ensinar Química com base em conteúdos do cotidiano dos sujeitos, no intuito de tornar a aprendizagem significativa para estes.

Compreende-se aqui, desse modo, que a PeCC do curso de Licenciatura em Química, do Instituto X, representa uma alternativa ao contato do futuro professor com diferentes espaços de ensino, possibilitando-lhe desenvolver a prática docente durante a formação inicial. Este estudo, por sua vez, é um recorte da pesquisa de mestrado intitulada: “A Articulação de Saberes Docentes em um curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular”. Nesse fragmento da pesquisa, consideramos a perspectiva da coordenadora do curso e dos professores sobre a PeCC.

Para além desta introdução, o texto encontra-se estruturado em três tópicos e considerações finais a respeito do estudo em questão. O tópico “Caminho metodológico do estudo” indica o lugar e os sujeitos da pesquisa, bem como aponta alguns conceitos que se entrecruzam com os estudos qualitativos e com os procedimentos de análise da empiria. No tópico “A PeCC e a formação inicial de professores”, trazemos uma breve incursão pelas

políticas de formação de docentes expressas na legislação, diretrizes, pareceres e resoluções, assim como sublinhamos algumas concepções acerca da formação inicial. Já no tópico “O diálogo com os (des)compassos da Prática enquanto Componente Curricular”, caracterizamos os pesquisados e, sequencialmente, tecemos uma reflexão crítica, relacionando os dados empíricos com a base teórica do estudo. Por fim, em “Articulando algumas ideias... sempre provisórias”, produzimos a síntese das informações que dizem respeito às contribuições das PeCC's para o processo de formação inicial de professores.

2 Caminho metodológico do estudo

Os sujeitos da pesquisa que originou este trabalho pertencem ao Instituto X – *campus* Y³, instituição de ensino técnico integrado, técnico subsequente e superior, cujas atividades foram iniciadas no ano de 2010, sempre procurando ouvir a comunidade e ofertar cursos importantes para o contexto histórico-social da região. Um desses cursos é o de Licenciatura em Química, oferecido desde o início das instalações desse Instituto X.

A pesquisa situa-se em uma abordagem qualitativa e foi desenvolvida no *campus* Y, com professores do curso de Licenciatura em Química envolvidos diretamente nas PeCCs e a coordenadora do curso no período da pesquisa, configurando-se como um estudo de caso. Como instrumentos para a produção da empiria, foram utilizadas entrevistas.

A abordagem qualitativa, conforme Ludke e André (1986), considera os diferentes pontos de vista dos pesquisados, pois os estudos qualitativos permitem atentar para o dinamismo interno das situações, muitas vezes inacessível ao observador externo, ou seja, permite analisar os discursos dos participantes, ponderando a subjetividade. Portanto, nas pesquisas qualitativas dá-se importância ao contexto em que se situa cada participante; foca-se na interpretação do objeto; tem-se um contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa; parte-se da pesquisa que é representada pelo ponto de vista do pesquisador; recorre-se a várias fontes de dados, o que não exige uma estruturação rígida e imutável (LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO; DESLANDES, 2002).

Cabe frisar que a metodologia de pesquisa foi pautada pelas orientações do estudo de caso qualitativo, o qual potencializa a compreensão do problema de pesquisa. O caso tem contornos limitados e é empiricamente representativo, no entanto, relativiza a generalização.

³ A denominação “Y” para o *campus* que oferta o curso estudado deve-se ao fato de preservar seu anonimato.

Conforme Ludke e André (1986, p. 17), o interesse por um caso: “[...] incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Nessa investigação, o estudo de caso efetivou-se de acordo com as fases: a) exploratória; b) coleta de dados (entrevista semiestruturada); c) análise e interpretação dos dados (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A pesquisa sobre a Prática enquanto Componente Curricular foi desenvolvida com os sujeitos (formadores), que relataram como a PeCC contribuiu para a formação dos licenciandos e para a articulação de saberes. Para trilhar o objetivo de identificar as concepções que o coordenador do curso e os professores formadores têm sobre a Prática enquanto Componente Curricular, desenvolvemos entrevista semiestruturada², o que permitiu conhecer o grupo e como ele significa a PeCC. A entrevista possibilita perceber melhor a realidade, “[...] levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 215).

As entrevistas foram realizadas com quatro professores, dentre eles, dois indicados entre os responsáveis pela PeCC, e dois que se envolveram com a PeCC (dois), além do coordenador da Licenciatura em Química. Para atender ao objetivo do estudo, a questão norteadora foi: “Qual sua percepção a respeito do componente curricular PeCC desenvolvido em todos os semestres do curso e como esse componente impacta na formação inicial de professores de Química?”.

3 A PeCC e a formação inicial de professores

A PeCC é introduzida como campo/espço para realizar algumas práticas durante o curso de licenciatura, por meio do Parecer CNE/CP nº 28/2001 que, ao prever a PeCC no currículo do curso de formação docente, oferece ao licenciando a possibilidade de se inserir nos espaços da educação básica e desenvolver atividades em que possa relacionar conhecimentos teóricos com a prática docente. Dentre seus objetivos, a PeCC procura articular teoria e prática, ponto sempre atual para enfrentar o campo da docência, embora não

² As entrevistas ocorreram no período de novembro e dezembro de 2019, foram agendadas previamente e realizadas no espaço Campo do Instituto X, contando com o consentimento dos pesquisados para gravá-las.

seja “possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sociocultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico” (FERNANDES; FERNANDES, 2005, p. 03). Nessa perspectiva, Nóvoa enfatiza que:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (1992, p. 16).

O exercício da profissão docente tem um histórico de ações focadas, basicamente, nos conceitos teóricos dissociados da prática, como se fossem campos independentes, ou seja, a prática seria usada para comprovar a teoria. Nesse viés, “a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria” (FERNANDES; FERNANDES 2005, p. 03). A discussão sobre a articulação entre teoria e prática não se faria tão necessária caso não as tivessem separado, tendo em vista que: “a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas [sic] cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 08). No entanto, mesmo que se defenda o posicionamento de que a prática é o modo com o qual se aprende os mais valiosos aspectos do exercício docente, ainda paira uma certa “resistência” das instituições formadoras para utilizar esse princípio nos cursos de formação de professores (SILVA; SCHNETZLER, 2008).

Ademais, a noção de “prática” não está isenta da relação com a teoria, reforçando que não se trata da razão prática, mas de prática que pela reflexão possibilita reorientar a ação pedagógica. Assim, o ato de exercer a prática não significa replicar a teoria, mas é o momento de conceituar, relacionar, sistematizar, (re)significar o sentido da docência. Apesar disso, corrobora Giroux (1986, p. 136), realçando que:

[...] a especificidade da prática tem seu próprio centro de gravidade teórica, e não pode ser reduzida a uma fórmula pré-definidora. [...] a especificidade da prática não pode ser abstraída por um complexo de forças, lutas e mediações que dão a cada situação uma qualidade definidora única.

Asseveramos, com base no excerto acima, que a prática não dispensa uma orientação, pois nenhuma ação é neutra; ela possui reflexos, tanto políticos quanto pedagógicos. Muito se

discute a respeito de articular a teoria e a prática no currículo da educação básica, até existem disciplinas na graduação que explicam como se faz para integrar teoria e prática. Todavia, não se pensa que os licenciandos também são alunos e que se deveria aproximar teoria e prática também no curso de licenciatura. Nessa perspectiva, Silva e Schnetzler (2006, p. 02) afirmam que: “nas disciplinas científicas específicas dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Química, pouca ou nenhuma consideração tem sido dada para elaborações pedagógicas facilitadoras de aprendizagem”.

Sobre isso, Silva e Schnetzler (2006, p. 02) apontam a falta de abordagens pedagógicas nos cursos de formação inicial, declarando que os docentes formadores “vêm interpretando e mantendo um processo de ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção, que atribui grande peso à quantidade de conteúdos científicos, e não à sua elaboração na sala de aula por parte dos alunos”. Isso explicita, visivelmente, a existência da separação existente entre disciplinas específicas, pedagógicas e as práticas; separadas quando, muitas vezes, o conteúdo que trabalhamos na prática é exatamente o mesmo que estamos trabalhando na teoria, porém em momentos diferentes, com professores diferentes.

Para Silva e Schnetzler (2005, p. 10): “Adotar a prática reflexiva significa uma outra maneira de encarar os professores em formação: vê-los como sujeitos de sua própria formação. É articular ação, formação e investigação, produzindo saberes sobre a ação e construindo saberes de ação”. O processo de articulação entre teoria e prática no ambiente profissional, no âmbito da formação inicial, certamente demanda uma prática reflexiva.

Destacamos ainda que a realidade da escola é reflexo da sociedade, pois recebe influência de aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais. Apesar disso, não podemos estudar sem levar em consideração que não existe escola alheia ao mundo (FREIRE, 2002), por isso, estudar para ser docente implica sair das paredes da instituição formadora e ir a campo. Apesar disso, conforme a proposta da PeCC do curso de Licenciatura em Química, do Instituto X, percebemos que, ao graduando, é possibilitado: conhecer o espaço em que se desenvolve a atividade, bem como quem faz parte dele; elaborar a atividade com base na investigação feita acerca dos sujeitos e do espaço, considerando conhecimentos prévios como base para a construção dos conhecimentos científicos; planejar e executar a atividade com base nos conhecimentos pedagógicos, que aportam as etapas do processo ensino-aprendizagem; realizar a atividade que, conseqüentemente, será vivida pelo

licenciando, tornando-se parte de suas experiências, o que, sem um ato reflexivo, durante e após o processo formativo, não faria sentido.

4 O diálogo com os (des)compassos da Prática enquanto Componente Curricular

Inicialmente, apresentamos os cinco professores que participaram da pesquisa, sendo dois professores responsáveis pela disciplina de PeCC, dois professores de área específica da Química que se envolvem na PeCC, e a coordenadora do curso de Licenciatura em Química. A fim de preservar suas identidades, foram adotados nomes fictícios. Na Tabela 1, detalhamos informações sobre os sujeitos da pesquisa.

Tabela 1. *Os sujeitos da pesquisa*

Entrevistado	Função no curso	Formação inicial	Pós Graduação <i>Stricto Sensu</i>
Maestra	Coordenadora	Química - LP	Doutorado em Ciências
Baterista	Professora	Química - LP	Mestrado em Química Orgânica
Guitarrista	Professora	Química Industrial - Bel	Doutorado em Química Orgânica
Pianista	Professora	Pedagogia - LP	Doutorado Educação nas Ciências
Vocalista	Professora	Química - LP	Mestrado em Química Orgânica

Fonte: Arquivo dos pesquisadores.

Neste tópico, discutimos os dados coletados por meio das entrevistas, trazendo algumas das percepções dos professores pesquisados acerca da PeCC, como um dos contributos ao processo formativo dos futuros docentes. Para compreender o papel da PeCC, sua relevância na formação inicial de professores de Química do Instituto X, *campus* Y, os professores foram entrevistados a partir de uma questão aberta, com o objetivo delimitado à identificação das concepções que o coordenador do curso e os professores formadores têm

sobre a Prática enquanto Componente Curricular. A pergunta gerou diferentes discursos advindos de cada entrevistado, falas que foram alinhavadas com a base teórica construída para o estudo que foi desenvolvido no percurso do mestrado Profissional em Educação.

Nas falas dos professores, a PeCC é apontada como uma oportunidade do licenciando ter contato direto com a educação básica, ou seja, consiste em uma forma de proporcionar o contato com a escola antes do Estágio Curricular Supervisionado, que se realiza da metade para o fim do curso. Nonenmacher (2014), em seus estudos, verificou que as 400h de PCC, “inseridas nos cursos de licenciatura ao longo do processo de formação inicial [...], possibilitam o contato de forma mais diluída e antes do estágio com os estudantes e [sic] a realidade das escolas de educação básica” (2014, p. 94).

Destarte, uma das premissas da Prática como Componente Curricular, segundo a Res. CNE/CP nº 02/2019 é que: “A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando” (p. 09) e os estágios mais concentrados ao final do curso. Desse modo, a PeCC propicia a aproximação com as questões cotidianas da escola e da docência durante a realização do curso. Sendo assim, compreendemos que a PeCC do Instituto X, na concepção dos professores, cumpre com o seu papel, conforme o objetivo da Res. CNE/CP nº 02/2019.

Nesse alinhamento, de acordo com Bispo e Soares, é primordial que o processo de formação inicial de professores seja perpassado por “situações de vivência, de experimentação e reflexão; consubstanciado por momentos profícuos de estudos teóricos e científicos” (2017, p. 03). Assim, sublinhamos que a formação não se efetiva apenas por uma prática enciclopedista, academicista, desinteressada, mas pela mediação, acompanhamento e autocrítica acerca das práticas pedagógicas desenvolvidas e orientadas pelos docentes na PeCC. Diante disso, fica claro que, além das teorias pedagógicas e didáticas, o contato com a escola é relevante também por possibilitar a articulação das esferas teórica e prática.

Corroborando Giroux (1986, p. 263) que: “[...] o conhecimento [...] se torna o mediador da comunicação e do diálogo entre os que aprendem”. Nesse sentido, cabe ressaltar que a PeCC mobiliza o licenciando para que conheça possibilidades e limites do exercício profissional no campo da docência. Além disso, os momentos de inserção nos espaços de trabalho docente podem minimizar inseguranças do licenciando, auxiliando-o na construção da identidade profissional e na reflexividade de sua própria prática (NONENMACHER, 2014).

Além de favorecer a construção da identidade e a reflexividade, em Bispo e Soares (2017) encontramos que as teorias estudadas durante o curso de licenciatura são referências para a atividade educativa, mas não podem ser consideradas verdades absolutas. Nessa perspectiva, a escola constitui-se em um espaço de problematização e de construção de conhecimentos, utilizando a aprendizagem teórica como referência e não como reprodução. Diante disso, “[...] os modos de transmissão da pedagogia devem ser substituídos por relações de sala de aula nas quais os estudantes possam desafiar, engajar-se e questionar a forma e substância do processo de aprendizagem” (GIROUX, 1986, p. 263).

Então, a PeCC, ao estabelecer a proximidade do licenciando com os diferentes espaços educativos, o auxilia a problematizar as situações escolares cotidianas e reelaborar as teorias aprendidas no processo de formação acadêmica, pois, “a imersão no contexto da escola possibilita aos licenciandos atribuírem significados aos conteúdos trabalhados na universidade e vivenciarem a condição de ser docente” (BISPO; SOARES, 2017, p. 05). Nesse alinhamento, os mesmos autores referem que: “É na escola que se manifestam as situações reais da relação professor-aluno, que os condicionantes viabilizam ou emperram os processos de aprendizagem, possibilitando ao professor em formação se aproximar das reais condições e constrangimentos do trabalho docente” (2017, p. 06).

Nesse viés, os entrevistados também referem que PeCC, no que diz respeito à relação licenciando-escola, propicia diferentes entrelaçamentos com o *locus* da docência, tendo em vista que a relação direta com o estudante oportuniza a crítica e a produção do conhecimento. É possível, por meio da PeCC, aprender a trabalhar, por exemplo, com uma turma constituída por diferentes alunos, conhecer o “chão da escola” e seu dia a dia, lidar com situações emergentes no cotidiano escolar para que no futuro o licenciando, ao inserir-se na realidade escolar, tenha segurança na mediação do processo de ensino e aprendizagem.

A respeito do exercício da docência, ele sempre prospecta criação e recriação, todavia, se realiza num espaço permeado por dicotomias e contradições, que segundo Giroux (1986, p. 94) conduz a um duplo cuidado:

Primeiro: ligar as experiências sociais com o desenvolvimento de modos de crítica que podem questionar tais experiências e revelar tanto seus pontos fortes como seus pontos fracos. *Segundo*: aponta um tipo de práxis moldado de acordo com novos modos de pensamento crítico, que tem como objetivo a recuperação das condições de uma existência autodeterminada.

Desse modo, a PeCC, enquanto espaço de pesquisa, favorece ao licenciando analisar o contexto escolar, problematizar a realidade para encontrar possíveis soluções para situações-problema no trabalho docente. Nesse enlaçamento: “Atuar com ênfase na investigação é uma das possibilidades de praticar o ato de ensinar voltado ao desenvolvimento da cognição do educando e de sua autonomia intelectual” (SARTORI, 2009, p. 33). Nesse viés, no momento em que o licenciando investiga sua própria prática dentro da formação inicial, já ensaia sua construção como professor pesquisador, o que contribui para auxiliar seus futuros alunos a conquistarem sua autonomia. À partir das entrevistas, na PeCC, o licenciando exerce o papel de pesquisar a realidade:

[...] a PeCC é um espaço-tempo singular no sentido de constituição pela pesquisa, pela escrita, pela análise reflexiva de práticas pedagógicas, que são singulares e que acontecem, muitas vezes, na coletividade de uma turma (Pianista).

Outrossim, para Pesce et al., formar um professor pesquisador é permitir que ele “como futuro professor possa analisar sua prática, considerando as relações entre seu fazer e as condições educacionais e sociais, o que poderá ajudá-lo a desenvolver os saberes próprios da docência” (2013, p. 03). Assim, é importante que o licenciando, enquanto futuro professor, possa formular e reformular conceitos que apontem para a constituição de seus saberes. Nessa perspectiva, analisamos na PeCC a contribuição para formar professores pesquisadores, que compreendam a necessidade de pesquisar a escola, a turma, o aluno:

[...] a PeCC ela faz com que o licenciando vá atrás, busque, pesquise, construa o seu saber, sem que ninguém traga pronto, porque não tem receita de como as coisas funcionam na sala de aula. Ela faz com que o licenciando vá atrás de criar situações para levar para sua prática, para dar conta daquilo que está sendo articulado (Vocalista).

Tendo em vista que cada realidade é diferente, uma das funções da PeCC é proporcionar contato com os diversos espaços educativos, para conhecê-los e investigá-los, reforçando a prática da pesquisa. Esses espaços, segundo Sartori, são: “[...] fonte para análise de dados, fatos, fenômenos, o que possibilitará aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica a partir das necessidades que emergem do contexto do aluno” (2009, p. 33). Ademais, Vocalista entende a importância da pesquisa para o processo de formação docente, enfatizando que investigar é fundamental para planejar a prática adequada a cada realidade.

[...] acho fundamental [...] que a PeCC traz a questão do professor pesquisador, que ele tem que se manter sempre buscando alternativas e soluções para dar conta da sua docência, [...], o professor precisa se manter pesquisador para dar conta de organizar situações de ensino (Vocalista).

Nesse viés, Pesce *et al.* concebem que o preparo para a pesquisa precisa ocorrer desde a formação inicial, para que o futuro professor possa “diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados [...] [e] atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência” (2013, p. 04). Enquanto espaço de pesquisa, as PeCCs são pensadas para que o licenciando conheça a realidade e estude antes de planejar e desenvolver a prática, pois, “cursos de licenciatura que têm a pesquisa educacional inserida em um processo de construção coletiva possibilitam a evolução dos conceitos necessários a este [sic] processo e a constituição inicial do professor pesquisador” (NONENMACHER, 2014, p. 145). Alinhado a isso, afirma uma das entrevistadas:

[...] penso que, como professora formadora, nos momentos em que atuei com PeCC, sempre procurei fazer o máximo possível na minha atuação profissional para que esse processo se constituísse com significado, [...] pela pesquisa, pela escrita (Pianista).

No curso foco desta investigação, além da pesquisa individual, há o momento reservado para a socialização de todas as práticas realizadas no semestre, com todas as turmas. Para Reis e Ostetto, “narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte que, ao compartilhar dos relatos do narrador, pode tanto reinterpretá-los, quanto recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir” (2018, p. 06). Nessa perspectiva, o ato de compartilhar experiências contribui com a formação do outro. É nesse sentido que, ao final de cada semestre, todos os licenciandos reúnem-se para compartilhar as experiências proporcionadas pela respectiva PeCC.

[...] no processo das PeCC's tem momento de socialização, tem momento de interação, tem momento de escrever e pensar sobre. É um momento muito rico, porque, não adianta ter um trabalho dentro da licenciatura tomando os conceitos da educação, fundamentos estruturadores, se não se vive isso. Então, não adianta falar em educar pela pesquisa, pesquisa como princípio pedagógico, se a gente não tem esse exercício (Pianista).

Reis e Ostetto argumentam que: “[...] vivências e experiências do cotidiano docente [...] podem se beneficiar de uma ressignificação através das narrativas das histórias vividas, promovendo uma abertura de espaço às múltiplas possibilidades de ser e de se constituir a partir de si mesmo” (2018, p. 04). Sendo assim, o compartilhamento de experiências reforça nos licenciandos a possibilidade de ressignificar conceitos em seu processo de constituição docente. Os licenciandos, em seu dia a dia, conversam e trocam ideias e experiências, como destaca Pianista:

[...] a PeCC faz um movimento importante, [...] de conversar com os colegas [...] é um espaço relevante. A gente, às vezes, tem uma certa dificuldade de fazer essa relação entre professor formador e o licenciando, em que o diálogo seja claro, seja um espaço para aprender, compreender, analisar criticamente (Pianista).

Dessa forma, torna-se claro que atrelada à pesquisa, emerge a reflexão, pois, “A formação do professor por meio da prática reflexiva tem como objetivo principal buscar a consolidação da autonomia profissional” (SANTOS et al., 2009, p. 04). Isso condiz com a ideia de formar um professor que tenha autonomia, tome decisões, questione e reflita sobre os elementos que cercam sua prática. O ato de refletir sobre a prática também foi apontado como uma das contribuições da PeCC para formar futuros professores.

[...] a PeCC possibilita ao acadêmico refletir sobre cada situação, é importante nesse sentido. Todos[sic] que têm uma profissão, tem um objeto de trabalho, o nosso objeto de trabalho, enquanto professor, é o aluno, outro ser humano. [...] Além da preocupação com a formação acadêmica, com o conteúdo, é preciso preocupar-se com o ser humano. [...] a PeCC trata da parte do ensino, de como trabalhar com o aluno, [...] não é só preocupar-se com o conteúdo [...], mas como trabalhar o conteúdo, de que forma trabalhar e exercer a profissão. Então, a PeCC vem complementar, ajudar refletir sobre o ensino e a aprendizagem (Baterista).

Sendo assim, a construção de conhecimentos teórico-práticos é indispensável para que os futuros docentes se constituam como profissionais reflexivos e investigadores. Nesse viés, é fundamental que a formação de professor atente para o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática interpretando-a, compreendendo-a e refletindo sobre a realidade social e sobre o próprio exercício da docência. De acordo com Santos *et al.* (2009, p. 06), “o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar,

analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reprodutor de ideias e práticas que lhes são exteriores”. Nessa perspectiva, Baterista complementa:

[...], a PeCC nos ensina muito de como trabalhar em sala de aula; acho que tem várias situações que propiciam refletir sobre isso, que o acadêmico tenha ideias de quando for atuar, o que pode fazer em sala de aula para que o ensino e a aprendizagem sejam proveitosos para o aluno, que ele sinta prazer em aprender.

Nesse alinhamento, reforçamos que “[...] o ato de educar exige do professor profunda reflexão sobre sua própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica [...]” (SARTORI, 2009, p. 25). Corroborando a concepção do autor, de acordo com o observado na fala da participante, a PeCC auxilia a refletir a partir de experiências, de situações-problema enfrentadas em sala de aula. A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem citada pela participante faz parte do processo da PeCC durante o curso, possibilitando, ao licenciando, refletir sobre as práticas desenvolvidas durante todo o curso de licenciatura.

[...] a PeCC representa uma simulação da vida real do profissional, porque nossa vida é olhar, avaliar o que deu certo, repensar, replanejar, às vezes, desconstruir tudo o que se acreditava, porque para um grupo dá certo para outro não. A gente não trabalha com receita pronta em educação, cada situação é muito específica e diversa. Nesse sentido, eu penso que a PeCC faz com que a gente se repense e se reconstrua o tempo todo, enquanto profissional, desde a graduação (Vocalista).

Ao analisar o discurso contido na fala de *Vocalista*, conforme Sartori: “O professor pode aprender com e através de suas práticas educativas, quando assume como base de seu saber docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências” (2009, p. 27). Ademais, o licenciando pode analisar sua prática e avaliar para reelaborar e recriar, tornando-se sujeito de aprendizagem e, ao mesmo tempo, autor de sua prática, tomando decisões e resolvendo situações escolares. O processo de reflexão sobre o ensino e a aprendizagem abarca diferentes contextos educativos e necessidades dos alunos.

A gente sabe que tem vários tipos de alunos na escola, com realidades diferentes. Então, a gente tem que ter o olhar para os dois lados, a parte da aprendizagem e o lado humano, isso a gente tem que trabalhar enquanto professor. [...] a PeCC também contribui para essas reflexões ao longo do

curso até chegar no estágio, a outra parte de formação enquanto professor (Baterista).

Sabemos que as emoções, os sentimentos e as necessidades do aluno estão diretamente relacionados ao ato de aprender. Nesse sentido, ao proporcionar o contato com a sala de aula, a PeCC contribui para que o licenciando compreenda a relação entre o que o aluno sente e o que o aluno aprende. Desse modo, encontramos em Wouters e Pires que:

[...] a educação precisa ser, sobretudo, sentida. Sentir o modo em que os alunos se encontram, sentir se os métodos estão sendo eficazes, sentir as emoções, prestar atenção aos desejos e anseios de cada um, sentir as singularidades, como os alunos gostam de aprender, enfim, sentir, pois prática frívola está longe de ser. (2019, p. 55).

Nessa perspectiva, o contato com a realidade escolar proporciona ao licenciando aguçar a sensibilidade necessária ao professor, pois, “não há como não ser humano, se é isso que somos, por natureza, e a nossa prática é com pessoas, precisamos ponderar sobre o que todos sentimos” (WOUTERS; PIRES, 2019, p. 54). Nesse sentido, a prática docente, ao envolver seres humanos, demanda do professor estar ciente de que as necessidades dos alunos influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Enfim, o processo de reflexão após a prática contribui para que o acadêmico compreenda efetivamente a importância da articulação entre teoria e prática:

O principal papel que a PeCC tem é de possibilitar ao acadêmico refletir exaustivamente sobre seus feitos, para não ficar muito na teoria, sem ter situações do cotidiano escolar para debater [...] isso não pode ficar só para o final do curso no estágio de docência (Baterista).

A despeito disso, assevera Sartori que: “a relação entre a produção do conhecimento e a vinculação deste com a realidade social, assim como a comunicação de sua compreensão necessita constituir-se numa prática permanente no processo de formação do professor, [...]” (2009, p. 42). Na perspectiva da articulação entre teoria e prática, surge, nos diálogos com os investigados, a contribuição da PeCC para formar o futuro docente, como se pode constatar:

[...] acho que o principal propósito da PeCC seria propiciar e estabelecer essa relação entre a teoria e a prática. Se não a gente fica muito na teoria né. E prática mesmo só no estágio, a PeCC vem para isso (Baterista).

Nesse enlaçamento, a PeCC proporciona aos licenciandos a articulação entre teoria e prática, de modo a vivenciar cotidianamente o estudo da teoria, tanto no que se refere aos conhecimentos específicos quanto pedagógicos no curso. Para Sartori (2009, p. 37), “a prática não representa uma ação isenta de qualquer orientação”. Destarte, não basta apenas ir para a sala de aula e desenvolver a prática, mas é indispensável que ocorra a reflexão acerca de sua articulação com a teoria.

Por sua vez, Nonenmacher afirma que a identidade profissional “se constrói a partir do movimento constante de significados da profissão, por meio do confronto entre teoria e prática” (2014, p. 118). Consoante a isso, a PeCC, no curso estudado, garante o acompanhamento pedagógico sistemático por parte dos docentes formadores, possibilitando ao licenciando compreender a inseparabilidade do par binário teoria e prática. Desse modo, a PeCC, ao favorecer a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, também auxilia o licenciando a desenvolver sua identidade profissional.

Tendo em vista o diálogo estabelecido com os professores formadores que atuam no curso Química - licenciatura, do Instituto X, as experiências proporcionadas por meio das PeCCs, colocam o licenciando em contato com a realidade da escola, bem como de outros espaços formativos, possibilitando: o planejamento e desenvolvendo de práticas pedagógicas, a articulação com os conhecimentos teóricos e os específicos do curso; reflexão sobre os processos vividos. Assim, desse diálogo produzido com os pesquisados, foi possível observar que a PeCC corrobora o propósito de contribuir de diferentes formas para o processo formativo dos licenciandos, passando pelo contato com o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões: articulação entre teoria e prática; elaboração de projetos e planos; relação entre professor e aluno; investigação e crítica sobre a prática.

5 Articulando algumas ideias... sempre provisórias

No percurso deste estudo, ressaltando-se as prerrogativas do estudo de caso em relação ao limite de sua generalização, percebemos a dinâmica de explicar as possíveis contribuições, na visão dos formadores, que a PeCC pode proporcionar à formação profissional dos futuros docentes. Realçamos a relevância do contato direto, durante o percurso formativo, com a prática pedagógica que se realiza em espaços escolares e não escolares, tendo em vista as múltiplas demandas e limitações de cada instituição e dos sujeitos nelas envolvidos. Ao ensinar sobre a docência, a inserção das PeCC's nos cursos de

licenciatura possibilita aos acadêmicos enfrentar, desde o início do percurso formativo, os desafios da prática docente que envolvem a articulação entre saberes específicos da área e saberes pedagógicos (da docência), bem como a aproximação entre teoria e prática. Desse modo, temos o entendimento de que todos os indicativos e argumentos fornecidos pelos nossos interlocutores, nesse processo investigativo, reforçam o aprendizado da docência no cotidiano escolar.

Neste recorte da investigação, consideramos que a questão: quais as concepções sobre a prática como componente curricular apontadas pelo coordenador e docentes formadores do curso de licenciatura em Química? E, o respectivo objetivo de: identificar as concepções que o coordenador e os professores formadores do curso de Licenciatura em Química, do Instituto X, *campus* Y, têm sobre a Prática enquanto Componente Curricular foi alcançado, considerando que o método de coleta de dados por meio da entrevista semiestruturada possibilitou realizar uma análise qualitativa e crítico-reflexiva, ressaltando-se as limitações dos pesquisadores.

Em suma, realçamos o reforço para a ideia de que a PeCC traz contribuições relevantes por efetivar-se no contato direto com o cotidiano escolar e não escolar. Desse modo, por meio da PeCC, nosso entendimento é o de que fica fortalecida a articulação entre pesquisa, ensino, prática pedagógica e conhecimentos do campo do profissional docente. Assim, ressaltamos que as dimensões/contribuições propiciadas pelas PeCC's no contato direto com as diferentes realidades favorecem: articulação entre teoria e prática; elaboração de projetos e planos; exercício de pesquisa; análise crítica sobre a própria prática; atribuição de sentidos e significados às experiências da prática docente.

Pelo estudo realizado evidenciamos que o contato com situações do cotidiano escolar fortalece a preparação para o exercício da docência e para a realização do estágio, que ocorre da metade do curso para o seu final. Nessa defesa, o componente curricular (PeCC) proporciona ao acadêmico realizar a prática pedagógica, a preparação de atividades e seu desenvolvimento durante todo o curso.

Trazendo nosso olhar para o que dizem o coordenador do curso e os professores formadores em relação à Prática como Componente Curricular, percebemos que as falas tornam clara a ideia da preparação de um docente capacitado para o exercício da docência, que possibilite o diálogo entre os saberes específicos da Química e os da realidade da vida dos estudantes. A esse respeito, destacamos que os saberes docentes, na visão dos formadores,

necessários à docência, são: saber da relação professor-aluno; saber da inclusão; saber político; saber pedagógico; saber da experiência; saber da área específica. Nesse sentido, entendemos que a PeCC favorece o estabelecimento do contato direto com o educando no cotidiano de cada instituição, considerando permanentemente os desafios, as incertezas, as dúvidas, as contradições e as potencialidades, tanto dos sujeitos como das instituições.

Sublinhamos, sem a pretensão conclusiva, que a PeCC ofertada pelo curso de Licenciatura em Química do Instituto X, *campus* Y, de fato auxilia o licenciado a articular os diferentes saberes docentes nas vivências realizadas nos espaços escolares e não escolares durante o processo de formação inicial. Por fim, ainda, salientamos que se comunicar com o estudante é fundamental para o avanço no processo de ensino e aprendizagem, pois a construção do conhecimento se dá pela interação que acontece por meio do diálogo, da problematização, da comunicação, da socialização de experiências.

Referências

- BISPO, J. G. de O.; SOARES, S. R. O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 81-89, 2017. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2017.211.11244>
- BRASIL. **Lei nº 9894 de 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB). Diário Oficial da União: Brasília, dez./1996.
- CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula**. PUCSP, 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001 de 02 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelece duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, out./2001.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 15/2002 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. Diário Oficial da União: Brasília, fev./ 2002.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.357>
- FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. de S. As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas. UNISINOS. *In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho*, v. 4, 2005. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/files/gt04-1218-int>

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA. **Sobre o campus**. Panambi, 30 de março de 2016. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/institucional-pb>>. Acesso em: 01 out. 2020.

LUDKE, M. ANDRE, M. E. D. A. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

NONENMACHER, S. E. B. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/>

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Editora, 1992.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M.; HOBOLD, M. S. Formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar. XI Congresso Nacional de Educação. *In: Anais [...] – EDUCERE. II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE/IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO*. Curitiba, PR: Champagnat, p.1-14, 2013.

REIS, G. A. de S. V. dos; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844180983>

SANTOS, A.; CERTARO, P. M. R.; LUSARDO, C. C. L. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. **Simpósio Educação e Espaço**, I, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9548642-Professor-reflexivo-genese-e-implicacoes-atuais.html>

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da resignificação da prática**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/16914>

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100006>

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química**

Nova, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422008000800045>

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-40422005000600030>

WOUTERS, E.; PIRES, F. L. B. Verbos Siameses: amar e ensinar. In: PIRES, F. L. B.; FONTOURA, A. R. K.; SOARES, C. S. L. **Compartilhando Saberes e Práticas Reflexivas na Formação Docente**: da singularidade à pluralidade. Novas Edições Acadêmicas, p. 51-63, 2019.

WOUTERS, E.; PIRES, F. L. B. Ensinando angiospermas para o Ensino Fundamental: metodologias para uma aprendizagem significativa. In: **Mostra de Produção Universitária**, 19, 2020, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, Anais.

Artigo recebido em: 17-12-22 Artigo aprovado em: 06-05-23 Artigo publicado em: 11-05-2023