

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM QUÍMICA



ALAN JHONES DA SILVA SANTOS

**A prática como componente curricular e o estágio supervisionado
na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto**

Orientadora: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita

GOIÂNIA
2017

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Nome completo do autor: Alan Jhones da Silva Santos

Título do trabalho: A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Data: 03 / 05 / 2017

Assinatura do (a) autor (a) ²

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

²A assinatura deve ser escaneada.

ALAN JHONES DA SILVA SANTOS

**A prática como componente curricular e o estágio supervisionado
na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Química em nível de Mestrado, na linha de pesquisa em Ensino de Química, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Química.

Orientadora: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita

GOIÂNIA
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva Santos, Alan Jhones da

A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto [manuscrito] / Alan Jhones da Silva Santos. - 2017. cv, 105 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Instituto de Química (IQ), Programa de Pós-Graduação em Química, Goiânia, 2017.

Bibliografia. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, lista de figuras.

1. Formação de professores. 2. Prática como componente curricular. 3. Estágio supervisionado. I. Silva Mesquita, Dra. Nyuara Araújo da, orient. II. Título.

CDU 54



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
INSTITUTO DE QUÍMICA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Química (PPGQ-IQ)

Ata da defesa de Dissertação de Mestrado de Alan Jhones da Silva Santos, aluno regularmente matriculado no Programa de Pós-Graduação em Química do Instituto de Química da Universidade Federal de Goiás, para a obtenção do título de Mestre em Química.

Aos dias 21 (vinte e um) de março do ano de 2017 (dois mil e dezessete), com início às 14:00 hs (catorze horas) no Instituto de Química da UFG, reuniu-se a Banca Examinadora designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Química da UFG, composta pelos seguintes doutores: Prof. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita (UFG), Prof. Dr. Vitor de Almeida Silva (UFG) e Prof. Dr. Elias Yuki Ionashiro (UFG), sob a presidência da primeira, para julgar a dissertação de Alan Jhones da Silva Santos intitulada: "A prática como componente curricular e o estágio supervisionado na concepção dos licenciandos: entre o texto e o contexto". A presidente da Banca Examinadora abriu a sessão prestando esclarecimentos sobre os trâmites da avaliação e, em seguida, passou a palavra ao candidato para que o mesmo fizesse uma exposição do seu trabalho. Terminada a exposição, o candidato foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, após as arguições, foi determinado um intervalo de tempo para que a banca, em sessão fechada, procedesse ao julgamento do trabalho. O resultado do julgamento foi o seguinte:

Prof. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita: *Nyuara Araújo da Silva Mesquita - Aprovado*
Prof. Dr. Vitor de Almeida Silva: *Vitor de Almeida Silva - Aprovado*
Prof. Dr. Elias Yuki Ionashiro: *Elias Yuki Ionashiro - Aprovado*

A seguir, na presença do público e do candidato, a presidente da Banca Examinadora declarou que Alan Jhones da Silva Santos, candidato ao título de Mestre em Química foi: Aprovado (x); Reprovado (). Este resultado deverá ser homologado pela Coordenadoria de Pós-Graduação do Programa de Pós-Graduação em Química do IQ/UFG. Nada mais havendo a tratar, a senhora presidenta cumprimentou o candidato e encerrou os trabalhos. E para constar, eu, Lídia dos Santos Ferreira de Freitas, lavrei a presente ata que segue assinada pelos membros da banca examinadora. Goiânia, 21 de março de 2017.

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Prof. Dra. Nyuara Araújo da Silva Mesquita (UFG)

Vitor de Almeida Silva

Prof. Dr. Vitor de Almeida Silva (UFG)

Elias Yuki Ionashiro

Prof. Dr. Elias Yuki Ionashiro (UFG)

*Em especial ao meu grandioso Deus, que tem
me mantido de pé e vitorioso em meio as lutas
e a minha saudosa e sempre amada mãezinha
Sibá (in memoriam), viva e plena em meu
coração!*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar sou grato a Deus, meu refúgio, meu Amor Maior, que me deu uma família e uma vida abençoada, que tem me garantido conquistas, apesar dos percalços trilhados. Dedico a ti Senhor mais essa vitória e que em todo sempre eu possa te honrar, louvar e agradecer.

Aos meus pais Maria Sebastiana e José Alencar, que foram fundamentais nessa caminhada, por tanto amor, esforço, suor e dedicação. Sou grato por cada dia de superação de nossas dificuldades, da vida tão humilde, mas sempre valente e determinada. Em especial à minha sempre amada mãe Sibá (em memória) que abdicou de seu tempo por acreditar em meu futuro, tantos dias e noites de trabalho para manifestar seu esplêndido amor por mim. Muito obrigado e carrego em meu coração o desejo de um dia te agradecer por este amor tão incondicional que nos une até hoje.

À minha querida madrinha Florildes que nos meus dias de sufoco tem me mostrado um caminho de princípios e valores, que também me deu uma outra família e que me fez acreditar que vale apenas lutar fielmente para conquistar nossos objetivos. Obrigado por todo amor e carinho acolhedores.

A meu avô Oswaldo que tanto tem lutado pela união de nossa família, que mesmo nos momentos de fraqueza se fez forte e se tornou um porto seguro em minha vida.

Às minhas irmãs Alessandra, Sheila e Jhaysmara que em todos os momentos me deram a oportunidade de ter mães como presente de Deus. Por acreditarem que nada estava perdido, que a dor sofrida também serviu para nos unir e tornar bem maior o nosso amor. As vitórias até aqui alcançadas não teriam sido possíveis se vocês não estivessem do meu lado, me amparando, orando, dando força e torcendo pelo meu sucesso. Minha vida não tem sentido sem a presença de vocês e não tenho como explicar como é grande o amor que sinto e dedico por todas. Obrigado por terem sempre acreditado, compartilhado e sonhado os meus sonhos.

Aos meus irmãos Alex e Dione pelas descobertas enriquecedoras de nossas vidas, compartilhando bons e maus momentos, superando as adversidades e mostrando o valor superior da fraternidade.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas que com o carinho de sempre acabam me fazendo sentir especial em suas vidas, que me acolhem com abraços calorosos e risos

acalentadores que confortam o coração e me estimulam a buscar sempre o melhor de mim.

Aos meus cunhados e cunhadas, tios e tias, primos e primas que por todo esse tempo acreditarem em meus sonhos, me encorajando em momentos de derrotas, sendo, às vezes, mais sabedores do que eu do meu próprio potencial.

Aos meus professores em tempos de ensino básico, da graduação e, e especial, aos professores da pós, Nyuara e Márton, exímios exemplos de dedicação, profissionalismo, personalidade, do ACREDITAR e do CUIDAR, já não se trata mais de como é ser só professor, mas de fazer a diferença neste mundo, em sendo um educador, que não nos deixam desanimar e abater em momentos críticos... a vocês meus sinceros agradecimentos pelo incentivo, paciência e sabedoria.

Em especial, a profa Nyuara Mesquita, pela acolhida de alguém vindo de tão longe, sem muitos recursos e sem um lugar ao sol, mas com muitos sonhos, força, fé e determinação, obrigado pela oportunidade, por apostar em meu potencial e por fazê-lo emergir e se desenvolver de forma incrível, no qual eu sequer poderia acreditar. Obrigado pela chance de experienciar a docência sob outra perspectiva, por me ajudar a ser um profissional de excelência, mostrando o quão valorosa e honrada é a missão de educar com amor.

Ao LEQUAL por me acolher e ter me proporcionado crescimento pessoal e profissional, em especial aos queridos amigos que durante esses dois anos fizeram e farão parte da minha caminhada, amigos que se tornaram parte de mim, que estenderam a mão e me encorajaram quando meus sonhos pareciam esfacelar. Também pelo rico compartilhamento de conhecimentos, das histórias, das vivências, pela cumplicidade pelo afago e abrigo encontrado em cada abraço.

A todos os meus amigos conquistados no Maranhão e em Goiás que compartilharam meu choro e meu sorriso, saberes, angústias e travessuras, pelos momentos de irmandade e lealdade, pelo respeito e pela admiração mútua adquiridas ao longo dessa caminhada.

E, por fim, a todos que contribuíram direta ou indiretamente com a realização deste sonho. Posso dizer, até aqui me sustentou o Senhor!

RESUMO

A prática no processo de formação de professores tem sofrido a influência de diversos contextos sendo moldado historicamente, apresentando assim diferentes significações, e conseqüentemente, vem se institucionalizando pelas reformas curriculares pelas quais passaram os cursos de formação de professores desde a sua concepção. Neste processo, duas práticas se destacam no sentido de consolidar a formação do professor nos dias atuais, são elas: a prática como componente curricular (PCC) e o estágio supervisionado (ES). Ambos, PCC e ES, têm suas ações norteadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 e que apesar de concepções bem similares foram instituídas em demarcações históricas diferentes. Nesse viés, a pesquisa buscou investigar como estão sistematizadas a PCC e o ES, tendo como pano de a concepção dos licenciandos dos cursos de química de algumas instituições de ensino superior (IES) do estado de Goiás. Na presente investigação optou-se por uma abordagem qualitativa considerando como tipo de pesquisa o estudo de caso. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário (impresso e virtual, via *google docs*) desencadeando na captação de novos emergentes. O *corpus* da pesquisa foram os pareceres, resoluções e diretrizes que definem e sistematizam a PCC e o ES nos cursos de licenciatura em química buscando relacioná-los com a concepção dos alunos alcançada por meios dos questionários. Em virtude dos aspectos analisados, notou-se a falta de compreensão e, até certo ponto, de distinção da prática atribuída à PCC e da prática desenvolvida no ES. Não que sejam práticas distintas, mas que diferem em seus modos de sistematização, que são especificados, inclusive, pelos pareceres, resoluções e diretrizes. Essa falta de entendimento tem levado os licenciandos a uma concepção superficial e, em alguns casos, equivocada de que a PCC e o ES são elementos formativos similares e/ou simultâneos. Sendo assim, a presente investigação pretende, juntamente, com outras pesquisas balizar as atividades destinadas a PCC diferindo-as do ES e dessa forma contribuir para uma melhor sistematização dentro dos cursos de formação de professores de química do estado de Goiás.

Palavras-chaves: Formação de professores. Prática como componente curricular. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

The teaching practice has been influenced by many contexts, molded by historical facts showing many different meanings, consequently it was institutionalized through curricular changes occurred in the teaching degree courses since its conception. During this process, pair of practices have become the outstand in the matter of establishing the teacher background nowadays, for instance: Practice as a curricular component, as title in portuguese as Prática como Componente Curricular (PCC) and Supervised internship, as title in portuguese as Estágio Supervisionado (ES). Both the PCC and the ES have their actions guided by Resolution CNE / CP 1 and 2/2002. Despite they are very similar conceptions, their historical demarcations were instituted otherwisely. Therefore, the research has investigated how PCC and ES are systematized based on some conception of graduated chemistry students, who are from some postgraduate institution, as known as Instituições de Ensino Superior - IES of the state of Goiás. Questionnaires (printed and virtual, on google docs) had been used such as a collect data instrument, providig new emerging datas. In the corpus of the research was presented the opinions, resolutions and guidelines that define and systematize the PCC and ES in the degree course in chemistry seeking to relate them to the conception of the students originated from the datas collected in the questionnaires. As result of the analyzed aspects, it was noted a lack of understanding, or some further, a lack of distinction between what is the practice attributed to the PCC and what is the practice developed in the ES. Even if they are alike in the meaning of teacher trainer practices, they differ in their modes of systematization, which are even specified by technical statement, resolutions and guidelines. This lack of understanding has led the graduated student to a superficial and, in some cases, misconception that the PCC and ES are similar and/or simultaneous formative elements. Thus, the present research intends, together with others researches, to characterize the activities destined to PCC differing them from the ES and thus contribute to a better systematization within the teacher training courses inside the chemistry area of the state of Goiás.

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

PCC – Prática como Componente Curricular

ES – Estágio Supervisionado

CNE – Conselho Nacional de Educação

PPC – Plano Pedagógico do Curso

CFE – Conselho Federal de Educação

CP – Conselho Pleno

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

CES – Câmara de Educação Superior

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

IF Goiano – Instituto Federal Goiano

UFG – Universidade Federal de Goiás

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Dados relativos ao conhecimento da PCC e do ES na estrutura curricular do curso	59
Figura 2 – Gráfico resultante da tabulação dos dados sobre conhecimento sobre a carga horária da PCC e do ES	61
Figura 3 – Análise gráfica de como as horas destinadas a PCC estão sendo identificadas pelos licenciandos	65
Figura 4 – Representação gráfica da organização do ES nos cursos investigados ...	70
Figura 5 – Gráfico que apresenta a concepção dos alunos sobre a inserção da PCC no curso	74
Figura 6 – Gráfico resultante da tabulação dos dados que definem um perfil institucional em relação à PCC	77
Figura 7 – Dados relativos à concepção de PCC e de ES dos participantes da pesquisa	82

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 CAMINHOS DA PESQUISA.....	20
1.1 Contextualizando a pesquisa e sua natureza.....	20
1.2 Colaboradores da pesquisa: os participantes e as instituições.....	22
2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EMBATES E DEBATES NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO.....	23
2.1 A identidade docente no período Colonial	23
2.2 As primeiras tentativas de sistematização da formação docente	25
2.3 Demarcações históricas na formação de professores	29
2.4 Aspectos da estruturação da formação em Química (Bacharelado e Licenciatura)	32
2.5 A formação docente no contexto das Leis de Diretrizes e Bases	35
3 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SITUANDO A PRÁTICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	41
3.1 Da ação prática à Prática de Ensino	41
3.1.1 A prática de ensino nas Escolas Normais.....	42
3.1.2 A prática de ensino nos cursos superiores de formação de professores antes do período militar	46
3.1.3 A prática de ensino em tempos de militarismo	48
3.1.4 Sinalizando a PCC e o ES como elementos de reflexão da prática	50
3.1.5 O contexto atual da prática	52
4 UMA LEITURA DA PCC E DO ES NA CONCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS	60
4.1 Conhecimento sobre a PCC e sobre ES	60

4.2 Sistematização da PCC e do ES	72
4.3 A importância da PCC e do ES como aspecto formativo	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICE 1: Questionário de Pesquisa	106

INTRODUÇÃO

Discutir formação de professores no Brasil apesar de ser algo tão explorado é ainda algo muito necessário, não somente pelos diversos e tortuosos caminhos pelos quais essa formação tem passado, mas, principalmente, pela importância que este profissional possui na construção da sociedade. É estabelecer o diálogo daquilo que já foi tão debatido com os desafios que se propõe a cada mudança curricular. Os percalços encontrados neste processo são muitos: no campo de embates ideológicos, pedagógicos, políticos, epistemológicos, sociais, econômicos, enfim, uma gama de aspectos que se somam na construção do perfil do docente em formação e que reiteradamente precisam ser discutidos para também acompanhar as intensas mudanças de panoramas com as quais a sociedade tem passado.

A necessidade em suscitar debates sobre a profissão do exercício docente não é recente, e claro, que nas últimas décadas essas discussões vêm se intensificando, seja pelas inúmeras interferências externas no campo educacional, seja pelas diferentes conformações sociais pelas quais a sociedade vem passando ou devido às iniciativas de reestruturação curricular. A construção da identidade profissional docente ao longo desses anos tem incorporado essas diversas alterações. Essas mudanças têm um reflexo visível na escola como instituição encarregada de formar os novos cidadãos (MARCELO, 2002). E é nesse aspecto que a formação de professores tem desenvolvido uma preocupação cada vez mais crescente, já que os valores que balizam uma sociedade passam indubitavelmente pelas mãos destes profissionais.

Para Nóvoa (1995):

[...] a formação de professores deve ser concebida como uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção [...]. A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola [...]. Toda a formação encerra um projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que tem lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo [...] (NÓVOA, 1995 p. 28-31)

Em um relatório da OCDE (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos, 2005) há um discurso destacando a importância do profissional docente no desenvolvimento do conhecimento da sociedade. A referida instituição chama a

atenção para o constructo papel que o professor desempenha na aprendizagem dos alunos, bem como sua influência em inspirar a busca por novos conhecimentos, e, por conseguinte, melhorar a qualidade da educação que as escolas e os estabelecimentos de ensino realizam cotidianamente.

A partir de tal contexto, é inegável a importância da educação para o desenvolvimento de uma sociedade, conforme a ótica de Saviani (2008, p.1), para quem “efetivamente a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas. Sua origem confunde-se com as origens do próprio homem”.

Tendo em vista a fundamental importância do professor no processo de educar, é primordial assegurar que nosso sistema seja capaz de construir sólidas reformas educacionais com bases políticas, pedagógicas e epistemológicas capazes de transformar a práxis educativa, para que a formação inicial desses professores lhes assegure as competências que vão precisar durante sua longa, flexível e variada trajetória profissional.

Porém não basta destacar a importância do papel do docente. Chapman e Aspin (2001), expuseram a necessidade de se realizar profundas transformações nos sistemas educacionais atuais para que possamos enfrentar os desafios da sociedade e do conhecimento. E essa perspectiva de transformação perpassa pela necessidade de superar alguns aspectos que foram historicamente influenciados como a formação bacharelesca, por exemplo. Sobre essa questão, Silva (2016) acrescenta que as práticas dessa visão têm se refletido atualmente nas universidades, contribuindo de maneira não muito profícua, ocasionando uma crise na formação de professores, demandando assim um repensar dessa formação.

Dentre os aspectos que influenciaram e essa formação cita-se a sistematização do “modelo 3+1” tão característico da racionalidade técnica. A racionalidade técnica buscou, segundo Saviani (2001, p.12) “planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência”.

Essa corrente pedagógica foi bastante difundida a partir do início dos anos 50 para aprimorar a mão de obra no processo de industrialização do Brasil, mas que oprimiram de maneira expressiva o uso e desenvolvimento da racionalidade crítica,

servindo de estaque para as aspirações de construção de uma sociedade autônoma, crítica e reflexiva.

Considerando então a criticidade a partir da reflexão do exercício da função docente, utilizamos como pano de fundo, pesquisadores renomados no campo educacional que expressam a importância de se refletir a formação na própria prática. Dentre os autores e autoras destacamos, Pimenta, Ghedin, Perrenoud, Nóvoa e Schon. Para esses pesquisadores e pesquisadoras, os currículos de formação de professores deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir. Priorizando o modelo da prática reflexiva, Schon *apud* Pimenta e Ghedin (2006)

[...] propõe uma formação profissional baseada [...] na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. (SCHON *apud* PIMENTA E GHEDIN 2006, p. 19)

Neste cerne, Perrenoud (2002) estende ainda mais a discussão quando aborda a complexidade de profissionalização do ofício do professor que, para o autor, está “inacabada” e chega a ser incerta, e que, portanto, a referência do profissional reflexivo é preponderante para superar a visão de supervalorização dos saberes científicos, que ainda é muito comum em diversos cursos.

Nóvoa (1992) reafirma ainda a necessidade da criticidade e reflexão, na formação docente. O autor destaca também que esse processo de formação permite também um investimento pessoal e fortalece a construção de uma identidade profissional. Centra-se neste aspecto a formação pela prática, que aqui considera-se um fator específico e característico da ação docente e essencial para que o licenciando busque, na reflexão deste exercício, caminhos que possam sistematizar da melhor forma a especificidade do que é ser professor, valorizando sobre tudo qualquer forma de conhecimento acadêmico e definindo sua própria esfera de ação e os parâmetros que lhe confirmam a profissionalidade.

Nesta questão está subjacente outro ponto de mesmo modo determinante na formação docente: a dicotomia na relação teoria/prática. Há de se chegar a um consenso de que ambas as construções de igual modo são importantes para delinear a formação do professor partindo do princípio de que o estímulo à prática docente

reflexiva, transformadora, dialógica propicie uma investigação acerca de sua própria realidade permitindo-se reelaborar teorias que solidifiquem a formação docente.

No escopo da pesquisa, temos como objeto dessa investigação discutir a amplitude das concepções dos componentes normativos Prática como Componente Curricular (PCC) e Estágio Supervisionado (ES) e, a partir desse levantamento, mostrar pontos divergentes e aqueles que se coadunam dentro das propostas estabelecidas por essas duas componentes tendo como foco de investigação o seguinte questionamento: *Como a relação tempo/espço da Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado está sendo efetivada em alguns cursos de Licenciatura em Química do estado de Goiás, na concepção dos licenciandos?* Pois entendemos que são esses elementos que possibilitam o contato do futuro professor com o a ação docente que consistirá em seu exercício profissional.

A utilização de apenas dois elementos formativos pode não demarcar uma realidade geral, porém pode sinalizar um panorama de uma realidade educacional, que além de lhe dar com a complexidade e diversidade curricular, vive intensas transformações. Sendo assim, entendemos que o presente estudo, ao ir a campo para investigar a concepção do aluno em formação em relação aos dois elementos formativos citados, pode trazer reflexões significativas diante de uma sociedade que cada vez mais anseia por um profissional docente atuante, reflexivo e transformador, capaz de otimizar os diferentes espaços onde se produz o conhecimento, desde que sejam fornecidas e legalizadas as condições necessárias para o desenvolvimento dessas ações.

O desenvolvimento desta pesquisa se apresenta como um recorte que apoia-se em um projeto mais amplo, e ainda em curso, com participação efetiva de diversos professores-pesquisadores da área de Ensino de Química e que visa compreender como vem ocorrendo a inserção e a efetivação da prática como componente curricular e dos estágios supervisionados no contexto formativo das licenciaturas em química no estado de Goiás.

Neste sentido, a presente pesquisa debruça-se por investigar a relação tempo/espço da PCC e ES em alguns cursos de licenciatura em química do estado de Goiás a partir do olhar e da concepção dos alunos em formação, com o intuito de oferecer suporte teórico para um melhor direcionamento tanto na sistematização como

integralização destes dois componentes formativos dentro das instituições formadoras. Em tal levantamento emergem diferentes sinonimizações do termo 'prática' e que pontuam o contexto histórico como interferente significativo para as diferentes concepções apresentadas, que serão expostas nos capítulos a seguir, a partir das vozes dos sujeitos para os quais os cursos se destinam: os licenciandos.

Sendo assim, o primeiro capítulo apresenta os caminhos metodológicos utilizados para a composição desta pesquisa, caracterizando-se por ser de natureza qualitativa no contexto de uma pesquisa do tipo estudo de caso. Destaca-se ainda neste capítulo, as instituições de ensino superior (IES) investigadas, bem como os licenciandos em formação, além de apresentar o questionário (impresso e eletrônico, via *google docs*) como ferramenta utilizada para a obtenção e análise dos dados que compõem *corpus* do trabalho. Neste mesmo capítulo, apresentamos ainda um delineamento em categorias na pesquisa que vai orientar para uma melhor leitura e discussão dos dados analisados.

O segundo capítulo aborda uma leitura do percurso histórico da formação de professores no Brasil, salientando principalmente os embates epistemológicos, ideológicos e políticos que influenciaram avidamente na construção da identidade docente, aborda também o processo de institucionalização da profissão docente e da organização e emancipação dos cursos de licenciatura nas instituições de ensino superior, fazendo um recorte histórico do caminho da formação geral até formação específica. Este capítulo destaca ainda as legislações de base que permearam todo esse processo, apresentando, em alguns pontos, avanços e/ou retrocessos, desses parâmetros legais e ainda suscitando algumas discussões quanto a construção de um currículo que privilegie uma formação integralizadora de saberes necessários à atividade docente.

Já o terceiro capítulo visa apresentar os dois elementos formativos em discussão: a PCC e o ES, inicialmente situando-os dentre de uma perspectiva histórica utilizando os diversos discursos entre teoria e prática, posteriormente pautando as discussões da sinonimização e do uso habitual do termo 'prática' e por fim estabelecendo uma relação destes termos com os termos citados nos documentos norteadores até chegar nos dois principais documentos alvos da presente investigação: as Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002. E a partir delas fazer uma

reflexão se ocorreu ou não e de que forma houve essa sistematização nas instituições formadoras, levando-nos a compreender que o conceito de prática está intimamente ligado tanto à PCC como ao ES e que as atividades desenvolvidas dentro dessas áreas são complementares.

Os resultados e discussão desta pesquisa encontram-se no quarto capítulo intitulado “Entre o texto e o contexto” indicando o desafiador trabalho de apresentar, analisar e discutir os resultados em consonância com os referenciais teóricos adotados. Neste item estão explicitadas as concepções da PCC e do ES dos licenciandos investigados que foram obtidas a partir da categorização dos dados, permitindo assim uma leitura contextual destes itens normativos. Na primeira categoria “**conhecimento sobre a PCC e sobre o ES**” os questionados apresentam seu entendimento sobre os elementos formativos relacionando-os à sua vida acadêmica. Na segunda categoria “**sistematização da PCC e do ES no decorrer do curso**” é apresentado como o licenciando enxerga a operacionalização destes elementos no decorrer do seu curso, e a terceira categoria “**a importância da PCC e do ES como aspecto formativo**” os investigados relatam suas concepções sobre PCC e ES, que vem sendo moldada em todo o processo de formação inicial.

Ressalta-se que no decorrer do percurso, despontou uma subcategoria, que permitiu a estruturação de perfis institucionais, procurando relacionar o contexto da IES e também do professor formador ao modelo de docente que se pretende formar, bem como sua influência na construção dessa identidade.

E por fim, encerra-se o texto com as considerações finais sendo apresentadas também perspectivas e possibilidades para a integralização da PCC e do ES como práticas inerentes à atividade docente e, logo em seguida, são elencados os referenciais que permitiram o diálogo entre os dados coletados e as análises e discussões realizadas.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, destacaremos os procedimentos metodológicos utilizados para a estruturação desta investigação, apresentando a natureza e o contexto em que se insere a presente pesquisa, bem como os participantes e os processos utilizados para a obtenção e a análise dos dados que compõem *corpus* do trabalho.

1.1 Contextualizando a pesquisa e sua natureza

Objetivamos neste trabalho fazer uso das experiências vivenciadas por professores de química em formação inicial durante o curso de licenciatura, dando especial ênfase às concepções experienciadas no cotidiano das práticas como componentes curriculares e do estágio supervisionado. Explicitamos que estes momentos formativos são considerados como imprescindíveis para a construção da identidade docente, já que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência, além do que, entendemos que são atividades formativas que podem auxiliar a delinear o contexto profissional do licenciando.

Sob esta perspectiva, a abordagem metodológica apresentada na pesquisa caracteriza-se de natureza qualitativa do tipo estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento principal. Privilegia a concepção a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação sendo rico em dados descritivos além de focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada (LÜDKE e ANDRÉ, 2012). E conforme Yin,

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001 p. 32)

Para Yin (2001), o uso do estudo de caso enquanto estratégia metodológica é adequada quando se pretende investigar o como e o porquê de um conjunto de eventos contemporâneos.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se o questionário. Este foi enviado, pelo pesquisador, às instituições de ensino. Cabe ressaltar que, junto ao questionário, foi enviada uma nota explicativa destacando a natureza da pesquisa e sua importância com o intuito de despertar o interesse do licenciando pesquisado, no sentido de que ele preenchesse e devolvesse o questionário dentro de um prazo razoável. Porém, embora tomadas providências pontuais, sabe-se que nesses casos, a devolutiva nem sempre chega aos cem por cento. Sendo assim, para alcançar um número seguro de pesquisados, que permita uma análise de dados que retrate adequadamente a realidade da pesquisa, os questionários foram entregues a docentes das instituições pesquisadas para que aplicassem junto aos alunos, outra forma foi a de disponibilizar os questionários através da ferramenta eletrônica *google docs*.

No intento de torná-lo uma ferramenta eficaz e de resultados consistentes, o questionário foi inicialmente elaborado levando-se em conta a abrangência das características dos dois eixos normativos, no sentido de organizá-los em categorias que listem os posicionamentos dos licenciandos sobre a PCC e o ES. Depois da fase de elaboração, o questionário foi previamente testado, aplicando-se alguns exemplares a uma pequena população escolhida. Tal procedimento foi relevante para detectar e corrigir algumas falhas, compreender todos os caminhos que perpassam pela aplicação deste instrumento e reorganizar a sistemática de entrega e devolutiva no sentido de otimizar a análise dos dados.

A utilização do questionário, embora haja o problema relacionado a não devolução de algumas respostas, permite ao interlocutor algumas vantagens, como um alcance amplo de pesquisados, a uniformidade de questões, uma visão linear dos respondentes, além da fácil compilação de resultados e menor risco de distorção, já que não há influência do pesquisador tudo isso assegurando o anonimato aos interrogados (LAKATOS e MARCONI, 2003). O questionário utilizado nessa pesquisa encontra-se no Apêndice I.

Para complementar a coleta de dados, foram analisados os documentos balizadores da formação de professores que tratam sobre as PCC e também sobre o ES, cujos dados foram relacionados às respostas dadas aos questionários para compor a análise investigativa aqui apresentada. Para Lüdke & André (2012) no

estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de informações com o objetivo de descobrir e relacionar novas características ou ainda afastar ou levantar hipóteses.

1.2 Colaboradores da pesquisa: os participantes e as instituições

No estado de Goiás há dezoito cursos de Licenciatura em Química entre os ofertados em instituições públicas e privadas, deste total, o presente trabalho investigou licenciandos de seis instituições, todas públicas, são elas: Universidade Federal de Goiás, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (Campi: Anápolis, Itumbiara e Inhumas) e Instituto Federal Goiano (Campi: Iporá e Morrinhos).

Participaram da pesquisa um total de 67 licenciandos das seis instituições citadas anteriormente, que estavam cursando os últimos períodos de sua formação acadêmica. A prioridade para esse perfil de pesquisado é devido às premissas descritas no trabalho de abranger licenciandos cujas vivências curriculares já permitissem um posicionamento preciso que direcionasse uma acuidade de suas concepções. Para compor tal perfil, partimos da importância de refletir sobre a importância dos conhecimentos práticos adquiridos durante a licenciatura e de como tais conhecimentos poderiam aparecer no desenvolvimento da ação docente no decurso de sua profissão.

Para efeito de apresentação dos resultados, quando foram analisadas as respostas dos questionários, os respondentes foram identificados com a letra L, de licenciando e um número correspondente, como por exemplo: L1 (licenciando um), L2 (licenciando dois) e assim sucessivamente. Para o texto da dissertação, o processo analítico centrou-se em três categorias que emergiram no processo de vivência com os dados coletados e que possibilitaram a interpretação sobre a concepção da PCC e do ES por parte dos licenciandos, são elas **conhecimento sobre a PCC e sobre o ES; concepção da PCC e do ES no decorrer do curso; a importância da PCC e do ES como aspecto formativo**. No capítulo seguinte, serão apresentadas as discussões a partir do recorte destas categorias.

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: EMBATES E DEBATES NA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO

As discussões sobre formação de professores além de exigirem um mínimo de reflexão sobre os aspectos históricos e de seus implicantes nesta formação, dão conta também que além de secular, o tema é controverso e de difícil solução, pelo menos em curto prazo. A necessidade de fundamentos científicos e de uma qualificação formal através da formação docente tem perpassado por várias gerações, sendo estimulado por diversos motivos, seja por questões políticas, econômicas, sociais, culturais, científicas, epistemológicas, ideológicas, enfim, o certo é que sempre houve necessidade de, a cada ciclo, se repensar na formação daquele que tem um crucial papel no desenvolvimento intelectual da sociedade: o professor. Segundo Lawn (2001, p.118), “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”, refletindo assim o grau de importância que cada nação confere aos seus sistemas educacionais.

Sendo assim, é de pleno interesse retratar aspectos relevantes que marcaram a construção da identidade e profissionalização docente por meio da prática, por entendermos que esta formação foi moldada a partir de sujeitos sociais situados em diversos contextos históricos. Para Tardif (2000) reportar-se ao momento histórico é ter a consciência de que os saberes docentes evoluem não somente como o passar do tempo, mas também de acordo com o momento histórico.

A reflexão a partir da prática, embora não seja o único vetor em busca da formação ideal, ao menos permite ser um dos propulsores por apresentar potencial para elevar o nível da formação docente no país.

2.1 A identidade docente no período Colonial

No Brasil, a primeira referência de construção da identidade docente inicia-se no período colonial, mais precisamente, em 1549, quando chegaram ao Brasil os

padres jesuítas. A ideia do rei Dom João III² de Portugal era enviar os jesuítas para a colônia brasileira a fim de converter o índio à fé católica por intermédio da catequese e para ensiná-los a ler e escrever o português. Essa visão de educação é explicitada por Shigunov Neto e Maciel (2008):

Assim, pode-se supor que o modelo educacional proposto pelos jesuítas, que pretendia formar um modelo de homem, baseado nos princípios escolásticos, era coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação na primeira fase do período colonial brasileiro (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 170-171).

Romanelli (1999) destaca que por um longo tempo, na verdade por dois séculos – XVI e XVII – os jesuítas foram praticamente os únicos educadores nessas terras, configurando-se educadores por excelência e de profissão. Segundo Azevedo (1963, p.93), transmitiam “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideais de homem culto”. Por intermédio de uma educação popular realizada em ambientes formais e não formais, como em pátios de colégios ou em aldeias, eles organizaram e solidificaram um sistema de ensino pertinente às necessidades e conjunturas históricas da época. No entanto, na primeira metade do século XVIII, o trabalho educacional de catequese dos jesuítas entra em decadência considerando-se o fato de que a educação não figurava entre os principais propósitos estabelecidos para a colônia.

O que predominou nesse momento histórico foi a identificação de elementos como capacidade de instruir, boa oratória, elevado grau de conhecimento, competências e habilidades para desenvolver o papel de alfabetizar. Tais elementos vieram a colaborar para o desenvolvimento de um ofício que atendesse à sociedade daquela época e que foi útil para a construção da identidade e profissionalização desse futuro profissional porém, que de modo algum se pensava em tal profissão como importante função social e, conseqüentemente, não se pensava também em

² Nota de rodapé 1: D. João III (1502-1557) assumiu o trono de Portugal em 19 de dezembro de 1521 e reinou durante 36 anos. Casou-se com D. Catarina em 1525, e veio a falecer em junho de 1557. Em seu reinado, procurou intensificar as atividades de política interna e ultramarina e, também, as relações diplomáticas com os Estados europeus.

criar condições para investir na formação destes profissionais, afinal a Metrópole tinha outros planos de exploração para a colônia e a educação não vigorava enquanto ação política dos portugueses.

Nessa abordagem, Saviani (2009) destaca que em todo o período colonial, desde os colégios jesuítas, passando pelas aulas régias implantadas pelas reformas pombalinas até os cursos superiores criados a partir da vinda de D. João VI em 1808, não há nenhum tipo de manifestação que torne explícita a preocupação com a formação de professores, desprestigiando assim todo o sistema de instrução daquela época.

Quanto a isso, Nóvoa (1995) frisa que:

[...] a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente. (NÓVOA, 1995, p.15)

No período colonial não ocorreu formalmente nenhuma formação docente assegurada por instituições próprias, no entanto constataram-se ações de cunho docente que constituíram-se de uma importante ferramenta para a catequização e expansão do colonialismo, distante e muito aquém do princípio básico de instrução da sociedade, que no entanto, configuraram como aspectos relevantes para inserir nesse contexto a representatividade de uma função imprescindível para o desenvolvimento social: o professor.

2.2 As primeiras tentativas de sistematização da formação docente

Por outro lado, em 1827, durante o 1º Império, com a promulgação da Lei do Ensino de Primeiras Letras, têm-se as iniciativas basilares para organizar um sistema de instrução para o ofício da docência. É, historicamente, a primeira vez que, por meio de regimentos específicos, o governo oficializa uma preocupação com a formação docente, embora o objeto docente – o trabalho como professor – não tenha se estabelecido como uma atividade de *status*, ou seja, não qualificada, muito distante

ainda de qualquer tipo de profissionalização. O que se observa é uma formação construída nas entrelinhas e que de forma específica visa regulamentar o exercício do magistério sem, contudo, estabelecer uma identidade docente. Também não era notório uma sistematização voltada para esta formação tampouco a inserção curricular da prática como componente formativo essencial no desenvolvimento de ações docentes, ainda que, posteriormente, as escolas-modelos, fossem destinadas como esse espaço de desenvolvimento do exercício da prática docente.

De acordo com Curi (2005), apenas em 1835, quando foi instituído o primeiro curso Normal do Brasil, em Niterói, RJ, é que houve uma tentativa de organizar e investir na formação de professores. Essa conduta também era necessária para avançar na profissionalização do ofício docente, todavia, a formação em instituições, como a Escola Normal não era de caráter obrigatório para o exercício da docência, além do que, a princípio, o atendimento era direcionado à formação de professores para a elite.

Podemos aferir desse contexto que as primeiras escolas normais existentes no país destacaram-se por terem sido mal sucedidas em seu intuito primordial que era de formar professores. Outrossim, a legislação que regimentava o ensino normal estabelecia que “a instrução seguiria o método do ensino mútuo (lancasteriano) e que os professores fossem treinados neste método nas capitais das respectivas províncias às expensas dos próprios ordenados” (MOACYR, 1936, p. 189).

É a partir deste momento que a função de professor começa a ter um princípio de exigência quanto à sua formação, já que se colocava como preponderante o preparo didático para o exercício da docência, muito embora não se faça aqui nenhuma referência quanto à questão pedagógica. Ainda assim, o exercício da profissão docente era demasiadamente rudimentar, já que não era necessário frequentar o curso normal para ser de fato professor. Na verdade, segundo Curi (2005), o professor que tivesse domínio sobre a escrita, leitura e das operações matemáticas fundamentais, mesmo com dificuldades ou erros simples, poderia exercer a função.

Percebe-se, através de uma breve investigação do histórico da formação de professores no Brasil, descrita por Tanuri (2000), Monarcha (1999) e Romanelli (1999), que nas primeiras décadas do Império, as poucas escolas normais que foram

criadas neste período tinham estruturas muito rudimentares acompanhada de limitada formação pedagógica, baixa frequência, não alcançando grandes êxitos. Alguns dos fatores que contribuíram para a pouca incidência nos cursos de docência foram os baixos salários e a desvalorização do professor, como lembra Sucupira (2001, p. 59) essa “[...] remuneração irrisória que na maior parte das vezes não atingia o nível máximo fixado na lei [...]”. Essa remuneração insignificante e o desprestígio da profissão não conseguia atrair docentes qualificados, o que, guardadas as devidas proporções históricas, continua acontecendo no contexto atual.

Apesar das inúmeras deficiências do sistema, ao menos um princípio de formação consegue se sobressair neste período. A insistência na utilização do método Mútuo ou Lancaster³ conseguiu de certo modo definir um perfil no âmbito da docência, de acordo com Saviani (2009, p. 144), a adoção do método deixa explícito que “[...] está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica”. Constata-se que há uma preocupação com o método, embora o conteúdo tenha sido secundarizado, não havendo associação entre ambos. Neste contexto, começam a emergir debates acerca dos métodos de ensino e do uso de materiais e procedimentos didáticos específicos na condução do ensino o que trouxe à tona a urgência de construir espaços específicos para a realização da tarefa educativa e, com essa perspectiva, apresentava-se outra necessidade: a de oferecer uma formação específica aos professores.

Ao que se percebe, a Lei de 1827 pouco ou quase nada se avançou de forma concreta e sistematizada no que diz respeito à formação docente, surgiram apenas situações pontuais, mas que no geral não contribuíram para a valorização do professor, isso porque ao final das contas, “[...] dominando os conteúdos discriminados na lei, qualquer pessoa poderia ensinar [...]” (RANGHETTI, 2008, p. 5), sendo assim, não havia um requisito mínimo de formação para o exercício da docência.

³ No método Mútuo ou Lancaster, como não podiam contar com mestres capacitados, predominou a ideia de utilizar os melhores alunos - os monitores - para transmitir os conhecimentos que haviam aprendido, com o professor, aos seus colegas (BASTOS, 1998).

Um marco importante que vem reforçar alguns aspectos na formação docente refere-se ao Ato Adicional de 1834⁴, que concedeu autonomia administrativa às Províncias e que também orientou para a criação das Escolas Normais incumbindo as Províncias da oferta do ensino e, conseqüentemente, o da formação de docentes que nele atuavam. Com essa concessão foram abertas diversas outras escolas normais no país, no entanto, com igualdade de condições das vigentes, ou seja, que deixam a desejar em vários aspectos ou até mesmo em situações difíceis de funcionamento e, como dessas escolas decorria também a formação dos professores, é de se presumir que a qualidade dessa formação sequer em algum momento, nesse contexto, foi atingida para atender de forma mínima a instrução daquela sociedade.

Muito embora as províncias tenham manifestado preocupação em estabelecer uma política pública de formação docente no Brasil, seus esforços esbarravam em alguns dilemas, como por exemplo, espaço acadêmico, currículo indefinido, preparação específica, dentre outros.

Ao discutir as questões educacionais delegadas às províncias, Tanuri (2000) sinaliza que:

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem êxito a partir de 1870 quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade de ensino da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. (Tanuri, 2000, p. 64)

A partir de 1870, as escolas normais passam por um momento especial, condicionado a mudanças importantes em sua estrutura, iniciando pela valorização dos conteúdos curriculares e passando pela ênfase nas práticas de ensino, cuja marca, está associada a instituição da escola-modelo. A partir deste momento, a preparação para o exercício do magistério culminava com intervenções práticas em escolas auxiliares que serviam então de espaços pertinentes para a complementação pedagógica, ainda que essa condição não fosse tratada como obrigatória. Nesse

⁴ O Ato Adicional foi aprovado em 12 de agosto de 1834 com o objetivo de amenizar os conflitos do período regencial. Criou as assembleias provinciais e possibilitou às mesmas, no artigo 10º parágrafo 2º, legislar “sobre instrução públicas e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que para o futuro forem criados por lei geral” (NOGUEIRA, 2001, p. 108).

universo, a identidade docente passar, sobretudo a ser construída na ação, fruto de interpretações e reinterpretações das experiências, compreendendo o contexto histórico e o refletir da profissão.

No entanto, apesar das Escolas Normais experimentarem um desenvolvimento significativo na estrutura do curso, ao ponderar o processo de etapas para formar o professor, essa estruturação ainda não apresentava uma organização fundada em políticas e diretrizes unificadas que promovessem mudanças substanciais na formação docente, fato que só veio ocorrer na década de 30. A formação intelectual do professor não compreendia a preocupação efetiva desse primeiro momento da Escola Normal no Brasil. Na verdade, a intenção era a formação de professores que pudessem disseminar nas camadas populares a civilidade e a ordem, impregnar bons modos e costumes e construir uma sociedade numa espécie de moral universal.

Até então, uma das principais mazelas da educação era a existência de professores improvisados, com péssima ou nenhuma formação e mal remunerados. Não existiam projetos consistentes visando a ampliação e melhorias na instrução escolar e, conseqüentemente, não havia uma proposta de qualificação do professor.

Saviani (2009, p.143) avalia que “no Brasil a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita da organização da instrução popular. [...]”. É somente neste contexto que a educação passou a ser vista como política pública.

2.3 Demarcações históricas na formação de professores

A partir da década de 1930 as mudanças em concepções ideológicas demarcadas pelo golpe de Estado e também pela transição gradual da economia ao modelo capitalista e industrial estimularam mudanças no contexto histórico, econômico e social do país, perpassando, inclusive, pela educação, sobretudo pela busca de políticas da profissionalização docente. Pela iniciativa de Anísio Teixeira, a Escola Normal foi transformada em Escola de Professores no âmbito dos Institutos de Educação. Em tal contexto, a Escola de Professores nascia com um forte ímpeto de valorização do compromisso de pautar seus ensinamentos sobre um conhecimento científico e social do educando e dos processos de aprendizagem. Essa perspectiva

somente foi possível pela estruturação dos Institutos de Educação em centros de pesquisas pedagógicas, o que possibilitou a ampliação da discussão sobre o papel da escola pública na sociedade e também sobre a importância da qualificação do professor.

Em relação a esse contexto histórico, Lourenço Filho (2001) argumenta que:

A Escola de Professores, criada no Distrito Federal pelo Decreto nº 3.810, de 19 de março de 1932, e instalada no mesmo mês e ano, representa a primeira iniciativa, no País, para prover à formação do magistério, em nível de estudos superiores ou universitários. Mais do que isso, talvez, assinala uma experiência de preparação de mestres primários, em novas bases e mediante processos ainda não sistematicamente utilizados nas escolas brasileiras. (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 22).

As reformas educacionais ocorridas neste período em alguns estados do Brasil, como Reforma Lourenço Filho no Ceará (1922), Reforma Rocha Vaz (1925), Reforma Francisco Campos (1927, 1931) Fernando de Azevedo (1927-1930), e Anísio Teixeira (1931) contribuíram para conceber um caráter profissional na formação docente, inclusive propiciando maior espaço aos aspectos pedagógicos e didáticos legitimando essas atividades como pertinentes ao processo formativo.

Ao discutir aspectos relacionados à educação nesse período, de acordo com Saviani (2009)

[...] percebe-se que os institutos de educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico. Caminhava-se, pois, decisivamente rumo à consolidação do modelo pedagógico-didático de formação docente que permitiria corrigir as insuficiências e distorções das velhas Escolas Normais[...] (SAVIANI, 2009, p. 146).

Em contrapartida, a escassez de instituições que assegurassem a formação docente tornara-se um grande entrave para a qualificação deste profissional, isso porque em tal conjuntura, a implementação do ensino superior no país deu-se de forma lenta e, portanto, não atendeu às necessidades iminentes da instrução e profissionalização. Tanto que o ensino superior se iniciou, primeiro, sob a forma de cadeiras que foram sucedidas por cursos, posteriormente por escolas e por faculdades de medicina, direito, engenharia, agronomia etc., todas eminentemente profissionais, porém não havia programas que fossem destinados à qualificação dos professores, considerando-se que, na época não existiam estudos superiores de humanidades, ciências ou letras. Conforme Teixeira (1989, p. 73-74) “[...] a falta de

estudo superior de tipo acadêmico havia de tornar extremamente precária a formação dos professores para os colégios secundários [...]”.

Provavelmente, as novas perspectivas de pensar a formação de professores, influenciadas pelos ideais da Escola Nova no Brasil, assumiram uma formulação mais orgânica e sistemática no contexto de instituições de ensino a partir da criação das universidades na década de 1930. Salienta-se que essa criação se estruturou com a Reforma Francisco Campos, fruto da Revolução de 1930, que naquele momento instituiu os estatutos das universidades brasileiras a partir do decreto de número 19.851, de 11 de abril de 1931 (CACETE, 2014). Assentado neste decreto é então instituído o sistema universitário elevando assim a formação docente para ao nível superior, conforme indicado por Azevedo (1960):

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades (AZEVEDO, 1960, p. 123).

Embora tenha sido um marco na história da educação no Brasil, colaborando na organicidade, universalidade e delineando um novo viés para os aspectos formativos relacionados ao professor, tal reforma foi apenas o pilar para que emergissem no contexto, profundas discussões do papel da universidade não somente para formação profissional, mas também que a academia dirimisse questões e ações efetivas que contribuíssem para a formação de qualidade dos professores. Cabe ressaltar que neste período surgem diversas instituições privadas, consolidando um outro modelo de instrução no país, e que dentre os cursos fundantes estão aqueles direcionados à formação de professores por meio das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras (SAMPAIO, 2000). É neste panorama que emergem os cursos de Licenciatura, cuja maior incumbência era a formação de professores de áreas específicas que compunham o sistema educacional da época.

Esse período foi marcado por significativas contribuições no campo educacional, principalmente, em virtude da criação e do fortalecimento de instituições voltadas para a formação docente. É sobre este pilar que se assegura a condição de profissionalização do professor e que também se pode captar diretrizes para assegurar essa formação.

2.4 Aspectos estruturantes da formação em Química (Bacharelado e Licenciatura)

Sobre a criação da Faculdade Nacional de Filosofia (antes, Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras), o Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939, outorga, em seu Art. 1º que:

A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;

b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939, p. 1, grifo nosso).

Portanto, a partir desse decreto, o país passa a ter diretrizes legais específicas sobre cursos de formação de candidatos ao bacharel e magistério nas áreas de filosofia, física, matemática, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas, neolatinas, anglo-germânicas e pedagogia.

Na sua proposta de origem a lei previa essencialmente os cursos denominados ordinários que eram os cursos de bacharel nas diversas áreas e para os interessados na carreira docente era oferecido um outro curso ordinário complementar de didática, que somado ao curso de bacharel compreenderia o grau de licenciatura em algumas áreas do ensino. Nessa conformidade, o curso de química, como em outras ciências, tinha duração de três anos para a formação do químico e de mais um ano para formar professores de química. Dessa maneira, estava previsto que, para ser licenciado, haveria uma seção especial de Didática como uma forma de amparar a formação para o magistério, conforme é citado no Art. 49 do Decreto:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado. (BRASIL, 1939, p. 5)

A formação consolidada por este decreto evidenciava, em primeiro lugar, uma preocupação com a transmissão do saber científico já que essencialmente a

preparação era para o bacharelado, só em segundo lugar uma preocupação com a formação didático-pedagógica.

Em geral, nessas estruturas em que o conhecimento científico se sobressai aos conhecimentos essenciais ao exercício da docência ocupando posições de destaque diante dos demais saberes, a prática acaba não sendo um elemento valorizado na formação. Tal como acontece nos dias atuais, a preferência pelas disciplinas de caráter técnico-científico acaba por direcionar as licenciaturas cada vez mais para seus próprios conteúdos e menos para as atividades que desenvolvessem o fazer docente. Dessa forma, o saber que era para ser um só, acaba por se fragmentar e impossibilita uma relação mais consistente entre teoria e prática. E são nestes momentos que se observam lacunas na construção da profissionalização docente, já que não há minimamente a reflexão do seu próprio exercício.

A estrutura do curso de Química (Bacharelado e Licenciatura), naquele momento, foi definida pelo art. 12º desse Decreto, sendo ela seriada, com duração de três anos para o Bacharelado (cumprindo as três primeiras séries do curso) e de quatro anos para a Licenciatura (cumprindo as quatro séries do curso) e que apresentava a seguinte organização curricular:

Quadro 1 - Estrutura curricular do curso de Química

Primeira Série	Terceira Série
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Complementos de matemática. ▪ Física geral a experimental. ▪ Química geral e inorgânica. ▪ Química analítica qualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química superior. ▪ Química biológica. ▪ Mineralogia.
Segunda Série	Quarta Série - Curso de Didática
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Físico-química. ▪ Química orgânica. ▪ Química analítica quantitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Didática geral. ▪ Didática especial. ▪ Psicologia educacional. ▪ Administração escolar. ▪ Fundamentos biológicos da educação. ▪ Fundamentos sociológicos da educação.

FONTE: Decreto nº 1.190 de 1939.

Nesse modelo mesmo optando pela formação docente os alunos eram formados através de um currículo que contemplava disciplinas específicas (bacharel) às quais se justapunham às disciplinas de natureza pedagógica, que eram então contempladas ao final da formação no curso complementar de Didática, instituindo assim o esquema que caracterizou a formação de professores de química inicialmente no Brasil, denominado como esquema 3+1. Esse é aspecto que vai traçar o perfil na identidade profissional do docente, conforme corrobora Diniz-Pereira (1999):

Nesse modelo, o professor é visto como um técnico, um especialista que aplica com rigor, na sua prática cotidiana, as regras que derivam do conhecimento científico e do conhecimento pedagógico. Portanto, para formar esse profissional, é necessário um conjunto de disciplinas científicas e um outro de disciplinas pedagógicas, que vão fornecer as bases para sua ação. (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 111-112).

Esse modelo considerava necessário ter um sólido conhecimento técnico-científico que pudesse subsidiar o profissional no exercício prático de sua profissão, ou seja, a questão prática neste contexto passa a se constituir apenas como campo de aplicação de conhecimentos teóricos, quando na sua inserção através da complementação didática. A prática era então concebida como um mundo à parte do corpo teórico de conhecimentos. E diante desta forte influência, essa polarização dos conhecimentos passa a predominar nos currículos das licenciaturas em química, estabelecendo, em geral, a separação entre disciplinas de conteúdo específicos e aquelas de conhecimentos pedagógicos, não atingindo a necessária integração entre teoria e prática e levando à formação de professores despreparados para lidar com toda a complexidade do ato pedagógico (Schnetzler e Aragão, 2000).

Reiteramos ainda que esses diversos pontos são facilmente contemplados nos currículos de formação do professor preponderando o conhecimento científico como único, verdadeiro e acabado, levando-nos a entender que basta um bom conhecimento da matéria a ser ensinada e alguns recursos didáticos para que se venha a ser um bom professor. Sendo assim, apesar das deliberações tomadas no sentido de contemplar a formação de professores em todas as suas nuances, para Mesquita e Soares (2011)

É importante salientarmos a falta de uma legislação específica para a formação de professores no período em que foram criados os primeiros cursos na década de 30. A primeira diretriz nacional para a formação de professores no Brasil só foi estabelecida com a Lei Orgânica do Ensino Normal, Decreto-Lei nº 8.530/1946, que tratava da formação do pessoal

docente para atuação nas escolas primárias. (MESQUITA e SOARES, 2011, p. 167)

Portanto, somente a partir do decreto-lei nº 8.530 de 2 de janeiro de 1946, que outorga a Lei Orgânica do Ensino Normal é que se preconiza uma certa uniformidade na formação para o magistério. Os recortes históricos de cada época acabam por determinar momentos distintos para o ensino normal. Num primeiro momento não havia nenhuma preocupação com o ofício de professor, em seguida emerge uma preocupação quanto à formação de professores para instruir a sociedade e, num outro momento, essa formação é motivada pelas necessidades que surgem de uma nova sociedade, com até certo ponto de organização.

É interessante destacar que é nesse contexto que se inaugura a segunda etapa do desenvolvimento industrial no Brasil (1930-1964), caracterizada pela ideologia política do nacional-desenvolvimentismo. Em face dessa realidade, a educação escolar tornara-se indispensável para as políticas de desenvolvimento econômico. Assim, o governo militar propôs e implantou uma série de reformas, em todos os níveis de ensino, da educação básica à universidade entre 1968 e 1971 (GERMANO, 2008, p. 324).

2.5 A formação docente no contexto das Leis de Diretrizes e Bases

A mudanças curriculares se tornaram indispensáveis para o período que passava o país, as transformações políticas e econômicas fizeram emergir novas demandas sociais, é a partir daí que deflagram-se alguns momentos importantes que subsidiaram e caracterizaram a formação docente, dentre eles podemos destacar a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sendo posteriormente reformulada e dando origem à lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Podemos destacar também um importante viés dado aos cursos de licenciatura da época, que foi o Parecer 292 do Conselho Federal de Educação de 14 de novembro de 1962, no qual foi estabelecida a inserção da parte pedagógica dos currículos relativos aos cursos de licenciatura a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Nesse período, os cursos de licenciatura passaram a vigorar

com uma ênfase maior na parte que compete às ações docentes, no entanto ainda não estavam completamente dissociados da alçada dos cursos de bacharelado.

Porém, alguns outros documentos colocam-se na contramão do processo de valorização da formação docente, como por exemplo, o Parecer nº. 895 de 09 de dezembro de 1971, em que são instituídas as licenciaturas curtas de 1º grau em Letras, Ciências e Estudos Sociais. Esses cursos foram criados visando atender às determinações fixadas na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1971, que exigia uma formação rápida de profissionais especializados para atender um mercado em expansão com tecnologia avançada. A finalidade das licenciaturas curtas não era criar pesquisadores, mas executantes aptos de um saber vindo de fora (CHAUI *apud* PILETTI; PILETTI, 1997, p.213). Ao discutir o cenário de formação de professores vigente, Ferreira (1982) argumenta que:

O sistema educacional brasileiro deparava-se, assim, com o grande desafio de preparar em curto prazo um número de professores, que suprissem as necessidades do magistério em termos não só de quantidade, e como também de qualidade. (FERREIRA, 1982, p. 9)

Ressaltamos neste outro cenário, mais uma vez, a influência do momento histórico nos direcionamentos dos currículos de formação de professores, que ao declinar em suas concepções e valorizações, busca se adaptar buscando atender uma realidade social emergente. Esses fatores alteram substancialmente as características identitárias e dificultam a valorização da profissão de professor, já que a cada ciclo político, surgem novas demandas e são exigidos novos perfis para a carreira docente, como no caso da implementação das licenciaturas curtas.

Neste aspecto, a demanda maior era de uma rápida profissionalização amparada por uma realidade que exigia o mínimo de qualificação necessária ao exercício da atividade docente levando-se em conta o menor custo e o menor tempo de formação. Era a pertinência de se ter uma formação reduzida em detrimento de não ter formação alguma. Tornara-se evidente em tal contexto, a escassez de professores qualificados nas áreas das Ciências da Natureza além da baixa procura pelos cursos fazendo-se justificar o tipo de formação implementada.

Esse tipo de licenciatura, chamada de licenciatura curta, permitiu a formação de um professor polivalente, com formação generalizada e capaz de desdobrar-se

para lecionar várias disciplinas desqualificando tanto sua formação específica quanto pedagógica, o que vai ao encontro do pensamento de Arroyo (2000), pois de acordo com sua percepção

A Lei nº 5692 de 71 descaracterizou a escola e os currículos de formação. As licenciaturas desfiguraram seus mestres. Os currículos gradeados e disciplinares empobreceram o conhecimento, a escola e os professores. O peso central dado ao domínio dos conteúdos das áreas nas licenciaturas e o peso secundário dados ao domínio das artes educativas reflete essa mesma concepção e trato descaracterizado do ofício e do campo educativo que vem se alastrando há décadas. Reduzimos a escola, o ensino e os mestres a ensinantes. (ARROYO, 2000, p.23)

Apesar de ser um modelo pensado para atender às necessidades de uma formação profissional especializada muito em virtude daquele momento político e social pelo qual passava o país, o que se pode depreender é que para a preparação de professores houve uma tentativa de aligeiramento da formação o que redundou em uma formação superficial e sem embasamento teórico e pedagógico necessários ao desenvolvimento profissional. Sobraram críticas a esse processo de fragmentação que estabeleceu muito mais ambiguidades e paradoxos do que reflexões e caminhos, ademais, o que se observa é que as interferências no meio educacional não produziram efeitos significativos em virtude de que as reformas visavam muito mais em dar uma resposta aos modelos políticos, sociais e econômicos vigentes e menos com a instauração de uma política de formação de professores diferente do que já vigorava.

Mesmo com a universidade tendo a função social de preparar professores para o exercício da docência e mesmo tendo a elevação dos estudos pedagógicos para o nível universitário, poucos foram os progressos para a emancipação e elaboração de um perfil para os cursos de licenciatura, mesmo tendo a sociedade grandes carências desses profissionais. Por esse e outros aspectos, as críticas respingaram majoritariamente no próprio papel da universidade, em virtude do descaso com o qual trataram e ainda tratam a formação de professores, renegando-a a segundo plano (CATANI, 1986).

Essa perspectiva é corroborada por Menezes (1986, p. 120) quando afirma que a formação de professores na universidade ocorre “[...] como uma espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz’”. Tal argumento é também sustentado por Lüdke (1994) percebendo que a formação docente ocupa, no Brasil, uma posição

ínfima em detrimento das prioridades centradas em pesquisas e produção do conhecimento científico, sendo consideradas inferiores todas as atividades cujo foco não está em consonância com o desenvolvimento deste tipo de conhecimento. Essa conduta que tem sido marcante nos meios acadêmicos é também reafirmada por Diniz-Pereira (2008), que retrata os embates no campo da formação os professores contra as posições hegemônicas da área de pesquisa, inclusive, em muitos casos, desvalorizando a pesquisa educacional.

Por ora, o que predominou por mais de três décadas os únicos dispositivos legais que fundamentaram e estruturaram o funcionamento dos cursos de formação dos profissionais da educação tiveram como parâmetros legais a 1ª LDB e suas alterações, sobretudo as introduzidas pelo Regime Militar⁵, o que resultou em um período de conturbados direcionamentos, em que as especificações para essa formação não ficaram definidas.

Esse panorama de divergências continuou ao longo do período permeando diversas discussões sem, no entanto, apresentar um consenso entre a formação técnica e a formação docente que atendessem às aspirações que emanavam da sociedade. Mesquita e Soares (2011, p. 172) esclarecem que “as primeiras diretrizes oficiais para a formação de professores só vieram na década seguinte, por força de toda uma reestruturação da educação no Brasil em todos os seus níveis de ensino”.

O cenário supracitado refere-se ao momento em que passa a vigorar a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e, em particular as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química em 2001.

A partir da nova LDB, houve a extinção das licenciaturas curtas, dando ênfase para a formação em licenciatura plena, que se legitima como *locus* próprio da formação de professores dentro das instituições de ensino e que passa a ser uma exigência legal para esse fim. Essa questão é evidenciada no artigo 62 destacado a seguir: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]” (BRASIL, 1996, p. 34). Neste viés, foram propostas as

⁵ Lei n.º 4.024, de 20/12/61 (1ªLDB), modificada pelas leis n.ºs 5.540, de 28/11/68 (complementada pelo Decreto-lei n.º464/69); 5.692, de 11/08/71 e 7.044, de 18/10/82.

diretrizes específicas de cada componente curricular, no caso da formação de professores de química, um primeiro recorte foi dado pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de química que, embora tragam juntos bacharelado e licenciatura, explicitam o perfil para o licenciando:

O Licenciado em Química deve ter formação generalista, mas sólida e abrangente em conteúdos dos diversos campos da Química, preparação adequada à aplicação pedagógica do conhecimento e experiências de Química e de áreas afins na atuação profissional como educador na educação fundamental e média. (MEC, 2001, p. 4).

A partir de então a formação oferecida nas IES para os cursos de química passaram a ser oferecidos em duas modalidades, destacando-se aqui, a modalidade licenciatura, pois através dessas reformas buscava-se uma coerência entre a formação oferecida e o profissional formado, visto que em momentos anteriores poucas ações foram deliberadas no sentido de orientar a formação deste profissional. E de modo a atender a essa nova formação, um novo currículo para a Licenciatura em Química foi orientado, pautado em uma formação de professores com foco na articulação teórica e o saber fazer, que contemple as dimensões que envolvem conceitos, procedimentos e atitudes e que desenvolvam atividades de reflexão sobre a prática.

No intuito de orientar na construção dessa nova identidade do professor o Conselho Nacional de Educação (CNE) homologou as Resoluções CNE/CP 01/2002 e 02/2002 antecedidas pelo Parecer CNE/CP 9/2001 e pelo Parecer CNE/CP 28/2001. Tais resoluções são diretrizes, sancionadas pelo Conselho Pleno e passaram a nortear, a nível nacional, o preparo para o exercício da docência apontando para uma formação mais qualificada em sua área de atuação e priorizando a dimensão política da profissão, das competências e do corpo de conhecimento da área.

De acordo com estas normativas, os cursos de licenciatura plena privilegiam a formação docente desde seu ingresso na instituição de ensino, enfatizando o desenvolvimento de competências que fortaleçam a identidade do professor incorporando à sua formação conhecimentos específicos e pedagógicos. Logo, pode-se perceber uma maior preocupação das atuais resoluções quanto a uma formação que minimamente prepare o docente para atuar e refletir sobre sua prática. Cabe ressaltar que a maior novidade em relação à lei 9.394/96 coube à inserção das 800 horas destinadas à prática das ações docentes, destacando-se 400h de prática como

componente curricular e 400h de estágio supervisionado, privilegiando assim, a vivência prática como aspecto formativo primordial da formação.

Esse é um aspecto importante, no entanto, diversos autores sinalizam as dificuldades de implementação dessas novas perspectivas formativas, principalmente no que diz respeito à superação de uma visão tecnicista do currículo (SCHNETZLER e ARAGÃO, 2000; MALDANER, 2003).

Nesse viés, Mendes Sobrinho (2006) pontua que:

Através das licenciaturas específicas, a formação do futuro professor não tem correspondido plenamente a uma formação geral satisfatória, nem a uma formação pedagógica consciente. Há um descompasso entre a teorização na formação do professor e sua atuação pedagógica. (MENDES SOBRINHO, 2006, p.89)

Observa-se, portanto, os diversos embates que permearam e ainda permeiam a formação do professor de química, enfatiza-se ainda, a necessidade de novas discussões, reflexões e ações que possam apontar caminhos para o melhor tipo de formação, dentro da perspectiva histórica, econômica e social que se pretende buscar sobre o professor. A partir de todas essas questões apresentadas, o objetivo da presente pesquisa é identificar as concepções que os sujeitos do processo formativo apresentam quanto entendimento, à inserção e sistematização/efetivação da PCC e do ES na sua matriz curricular, traçando um perfil docente que melhor represente tal realidade.

Tendo em vista o recorte estabelecido para essa pesquisa, no próximo capítulo serão apresentados os elementos que balizam a Prática como Componente Curricular e o Estágio Supervisionado como componentes formativos presentes nas atuais reformas curriculares para os cursos de licenciatura e como estes espaços vem se configurando ao longo de um percurso histórico bem como suas relações com a preparação para o exercício docente.

3 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: SITUANDO A PRÁTICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Em termos gerais a concepção de prática na formação docente não é algo tão recente, porém diversos são os debates que permeiam este processo muito em virtude de como conceber o espaço deste elemento formativo nos cursos de licenciaturas. A própria constituição do processo de formação docente, que se consolidou a partir do esquema 3+1, sempre considerou o aspecto prático enquanto momento secundário ou quase inexistente, renegando sua importância na construção da identidade do professor, e principalmente, não considerando-o como um espaço possibilitador da pesquisa e de construção de conhecimentos acerca da realidade docente. A seguir, serão apresentados os diversos discursos sobre teoria e prática que perpassaram a formação dos professores estabelecendo-se um recorte histórico, além de destacar como se deu a constituição legal da PCC e do ES nos cursos de formação de professores.

3.1 Da ação prática à Prática de Ensino

A construção histórica dos relatos aqui apresentados baseiam-se na primeira concepção “legal” do processo de formação, que passou a vigorar desde a chegada da Coroa Portuguesa ao Brasil, em 1808, mas que seria reforçada posteriormente com legislação de 15 de outubro de 1827, que definiu a criação de escolas de Primeiras Letras. Estamos nos referindo ao método mútuo, lancasteriano ou monitorial, utilizado como estratégia de ensino nesse período.

O método de ensino mútuo presumia que um professor, que dominasse tal método, encarregava-se de instruir os demais professores através de demonstrações práticas, utilizando-se de monitores, que por sua vez, eram aqueles alunos que mais se destacavam em termos de conhecimento. Consistia, portanto, em um método vinculado à observação, convivência e a imitação, sem, contudo, vincular-se uma formação científica, ainda sim tratou-se de uma iniciativa que valorizava a ação prática como ferramenta de preparação, já que os monitores eram instruídos no próprio espaço de formação.

A atividade docente centrava-se em dirigir o funcionamento da classe e de instruir os monitores que ensinavam, já que os alunos são professores uns dos outros (BASTOS, 1998, p. 103).

Muito embora o objetivo principal do método mútuo não tenha sido a “formação de professores”, e sim instruir o maior número de pessoas a um baixo custo, Tanuri (2000, p. 63) ressalta que “foi realmente a primeira forma de preparação de professores, forma exclusivamente prática, sem qualquer base teórica [...]”. Tanuri (1970, p.14), ainda acrescenta que “[...] as primeiras instituições brasileiras fundadas com o objetivo, embora não exclusivo nem específico de formar o professor primário, foram as próprias Escolas de Primeiras Letras [...]”.

3.1.1 A prática de ensino nas Escolas Normais

Ademais a prática, enquanto modalidade de ensino, como aspecto formativo, só foi adotado nas Escolas Normais a partir das Escolas-Modelos, sendo estas escolas de aplicação. Isso porque, constatou-se a falta de preparação científica e técnica do professor para instrução nas Escolas Normais, “[...] Há professores que mal sabem o que ensinam, sem método e sem recursos pedagógicos de qualquer espécie [...]” (REIS FILHO, 1995, p.51-53). A partir da observação deste aspecto, foram introduzidas novas práticas escolares, métodos e processos de ensino (NAGLE, 2001).

A reflexão do autor Reis Filho já sinaliza para a questão da falta de preparação adequada do licenciando, de momentos de interseção dos conhecimentos científicos e pedagógicos e de reflexão da ação docente. Considera ainda que apenas a capacitação técnica não garantirá um profissional de qualidade. E quando incorporadas às escolas de aplicação o exercício docente acabou ocupando um espaço nas estruturas curriculares dos cursos de formação, embora as escolas-modelos não tenham sido desenvolvidas em todas as escolas normais. Embora, baseando-se seu método de ensino no processo intuitivo⁶ a criação das escolas-

⁶ O método intuitivo consistia na valorização da intuição como fundamento de todo o conhecimento, isto é, a compreensão de que a aquisição dos conhecimentos decorria dos sentidos e da observação (REMER e STENTZLER, 2009)

modelos permitiu a busca por uma preparação científica e técnica do professor, conforme ressalta Monarcha (1999)

Utilizando o método intuitivo, oferecem-se dados sensíveis à observação e à percepção dos alunos, propondo-se a observação espontânea e a experiência como meios de aquisição de conhecimentos que, posteriormente, serão elevados ao plano do pensamento discursivo. (MONARCHA, 1999, p. 180)

Almeida e Silva (1980, p.32) registram e acrescentam: “À Escola Normal é anexado um colégio primário, onde as normalistas treinam para a futura profissão [...]”. Essas eram classes primárias anexas à Escola Normal, cujo objetivo era melhorar a formação de professores, permitindo o estágio de normalistas e desenvolvendo, assim, as práticas de ensino para o magistério.

Nessa ótica, para Nogueira (1938), os (as) normalistas

“[...] adquiriam prática numa escola de cada sexo designada pelo chefe do governo”[...] na qual o normalista começará ouvindo as lições, depois será encarregado da regência de uma classe sob direção do professor, e finalmente, fará as funções de professor, encarregando-se de toda a direção da escola prática”. (NOGUEIRA, 1938, p.71)

Cabe, no entanto, destacar que não se pode analisar o processo de constituição da prática enquanto processo formativo, com um momento único e isolado, aliás, quaisquer momentos vividos pela educação em seu processo de construção social trazem consigo um recorte histórico, pelo qual a sociedade passou e, portanto, a instituição formativa compreende um constructo histórico, e, como assevera Carvalho (1998), é preciso compreender que

O modelo escolar de educação passa a ser compreendido como construção histórica resultante da intersecção da pluralidade de dispositivos científicos, religiosos, políticos e pedagógicos que definiram a modernidade como sociedade e escolarização. (CARVALHO, 1998, p. 32).

O fenômeno educacional se desenrola no tempo e faz igualmente parte da história geral. Por isso é extremamente importante estudar a educação sempre no contexto histórico geral, para se observar a concomitância entre as suas crises e as do sistema social. A despeito dessas transformações e situando a educação nesse contexto, Aranha (1996) destaca que:

Na verdade, as questões de educação são engendradas nas relações que os homens estabelecem ao produzir sua existência. Nesse sentido, a educação não é um fenômeno neutro, mas sofre os efeitos da ideologia, por estar de fato desenvolvido na política. (ARANHA, 1996, p. 19)

Inclusive, as constantes mudanças curriculares que ora propõe a prática como elemento importante na formação docente, ora simplesmente, esvaziam essa formação prática, são condicionadas em atender a contextos históricos, ou em serem respostas (e/ou soluções) a um constructo sócio-político.

Como por exemplo, a prática no Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que propunha a Reforma do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte e o Superior em todo o Império, cujos desenvolvimentos já apresentavam uma singularidade daquela prática desenvolvida nas escolas de ensino mútuo, ou seja, com o advento de um espaço específico além de passar a receber algumas normatizações para o seu desenvolvimento. Essa prática fora entendida como aspecto formativo e com vistas a atender a um momento histórico: a ideia era permitir uma melhor qualificação do professor, visto que naquele período não predominava a formação docente estruturada.

Dentre outras coisas, o Decreto citado, definia disciplinas e conteúdos em programas de ensino de cursos de formação de professores. Podemos inferir que, na história do processo de formação de professores, a prática esteve atrelada às experiências compartilhadas a partir da observação de professores mais experientes e atuantes gerando, nesses encontros, uma vivência e aprendizagem de conhecimentos que permitissem exercer a função docente. É igualmente importante destacar que nesse momento a inserção da prática enquanto componente necessário à formação do professor, mesmo que não tenha ocorrido de forma consistente, já prevê um rompimento com aquela visão de ensino estritamente técnico e abre possibilidades para que seja definida uma nova identidade ao professor, que passa, através deste espaço, refletir sobre sua prática e apontar caminhos que melhor direcionem essa formação.

É perceptível também que, por falta de políticas públicas que regulamentassem a inserção das atividades práticas nos currículos de formação, houve um maior privilégio ao conteúdo predominando o ensino teórico. Conforme cita Aranha (1996,

p. 154), naqueles moldes não havia “propriamente currículo devido à escolha aleatória de disciplinas”.

A prática de ensino, em termos curriculares, é citada, como disciplina curricular de formação, a partir da Lei Orgânica do Ensino Normal, pelo Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, em seus artigos 7, 8 e 9, que tratam da formação docente. Pimenta (2001) já chama a atenção para a importância deste componente enquanto aspecto formativo. Para a autora,

[...] a Lei Orgânica, ao regulamentar o ensino Normal no país através de diferentes cursos, regulamenta a imprecisão quanto às disciplinas Didática, Metodologia e Práticas de Ensino. E explicita claramente a necessidade da prática de ensino primário na formação do professor (como regente, professor ou especialista). (PIMENTA, 2001, p.27)

Com a institucionalização de um espaço específico para a prática, há um certo desenvolvimento em termos de profissionalização, com uma dinâmica própria de funcionamento, embora muito elementar para os parâmetros atuais, tinha como proposta e intenção formar o professor em seu ambiente de atuação. A prática de ensino era desenvolvida nas Escolas Primárias, onde o futuro professor aprenderia, com outro, as questões necessárias para atuar em uma sala de aula.

Enquanto *locus* de formação, trazemos também a necessidade de refletir que a Escola Normal no Brasil Império, apresentou diversos momentos de conflitos e também de um funcionamento irregular, sendo, portanto, implementada sem prestígio algum, o que também contribuiu para gerar o baixo interesse da população. Isso pode ser explicado também porque

[...] a questão da formação de professores irá exigir uma resposta institucional apenas no século XIX quando, após a Revolução Francesa, se coloca o problema da instrução popular. É daí que deriva o processo de criação de escolas normais, como instituições encarregadas de preparar professores. (SAVIANI, 2005, p. 1)

Embora a Escola Normal não tenha alcançado grandes êxitos quanto aos objetivos propostos, com o adendo da prática de ensino, o constructo da profissionalização docente estabeleceu um novo patamar em sua formação, isso devido ao fato da Escola Normal já trabalhar de forma mais sistematizada tanto seu currículo quanto seus métodos. Verificamos, portanto

[...]a substituição do modelo 'artesanal' de formação de professores, baseado na tradição e imitação característica da cultura pragmática, pelo modelo profissional, baseado no critério da racionalidade em que conhecimentos teóricos e prática profissional acontecem em lugares distintos e pressupõem um alargamento do conteúdo acadêmico, domínio de métodos específicos e aquisição de *ethos* condizente com a profissão (VILLELA, 2003, p. 1)

É importante salientar que prática de ensino, quando realizada nos colégios de Aplicação, não era considerada como disciplina obrigatória, embora estivesse integrada ao currículo. Era compreendida mais como um complemento do que como um componente mínimo curricular, logo, o simples fato de as instituições formadoras manterem um colégio de aplicação não era garantia legal de realização da prática de ensino.

3.1.2 A prática de ensino nos cursos superiores de formação de professores antes do período militar

Com a promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 1961, pouco alterou-se o panorama supracitado, neste aspecto, a prática de ensino continuou sendo um componente curricular de formação docente, fazendo parte do bojo de disciplinas voltadas para a formação, presume-se, portanto, que foram conservadas as grandes linhas da organização anterior como, por exemplo, a questão do currículo mínimo nas licenciaturas e manteve-se também a adoção do esquema 3+1 enquanto processo de formação de professores.

Neste aporte, a compreensão da prática consistia na ideia “da prática como imitação de modelos teóricos existentes”, como afirma Pimenta (2001, p.29). Portanto, mesmo após a provação da LDB de 61, poucas alterações aconteceram, pois a referida lei “deixou intocada a estrutura do ensino superior, apenas regulou o controle e o funcionamento do sistema escolar, tal como já estava implantado” (CANDAU, 1987, p. 15).

Porém, os Pareceres 92/62 e 672/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) estabeleceram a carga horária das matérias de formação pedagógica que deveria ser acrescida aos que quisessem ir além do bacharelado, tendo em vista oferecer um caráter formativo pautado não somente na formação específica de conteúdo, mas também de reforçar a importância do componente prático como base de formação

pedagógica. A partir de então, definiu-se, pela primeira vez, a prática de ensino, sob a forma de Estágio Supervisionado, como componente mínimo curricular obrigatório a ser cumprido por todos os cursos de formação de professores da época. Sendo este desenvolvido, preferencialmente, em escolas da comunidade, deixando de vigorar, enquanto exigência legal, as escolas de Aplicação.

No entanto, algumas críticas continuaram intensas em virtude da fragmentação entre as disciplinas específicas de conteúdo e as disciplinas didático-pedagógicas, ocasionada pelo sistema 3+1, enfatizando cada vez mais uma formação bacharelesca. Outra configuração importante, que se destacou nestes pareceres foi a fixação do tempo mínimo para o Estágio Supervisionado, destinando 5% de toda a carga horária do curso para o seu desenvolvimento. Sendo este um momento para a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, em uma inserção na realidade e orientados por educadores que acompanhariam seu desenvolvimento. Todavia, apesar das mudanças curriculares trazidas na legislação, pouco se avançou no que se refere à superação do modelo 3+1 que caracteriza a formação docente calcada na racionalidade técnica.

Na verdade, sabemos que tais modelos e paradigmas ainda orientam práticas e políticas de formação de professores no Brasil, nas quais, segundo Diniz-Pereira (2014):

[...] o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36)

Ainda de acordo com o autor, a racionalidade técnica constitui um modelo de formação hegemônico e que ainda perdura nas diversas esferas das instituições dos cursos de licenciatura no Brasil, fato que trouxe à tona uma certa problemática: a polarização dos conhecimentos diante da formação do professor, quando na verdade a prática, proposta em lei, teria a finalidade de promover a articulação entre a formação teórica e prática com vistas a uma reestruturação da carreira docente.

Sobretudo, é importante perceber que a construção desse currículo acompanha acontecimentos históricos importantes, como o período da ditadura, em que a

formação acadêmica visava atender basicamente ao momento político-econômico do país.

3.1.3 A prática de ensino em tempos de militarismo

Buscando uma nova postura de formação profissional, a universidade adquire status de instituição formadora, passando por uma reforma, a Reforma Universitária, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Nessa medida, a academia passou a ser responsável pela formação do professor, devidamente explicitado no Art. 30, que cita:

A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. (BRASIL, 1968, p. 5)

De modo geral, pode-se dizer que essa reforma em nada contribuiu para reorientar a formação prática do professor, pelo contrário, diversas críticas foram colocadas em virtude da fragmentação que se deu no currículo, tornando distintas as unidades de ensinamentos (DINIZ-PEREIRA, 2000) e provocando cada vez mais o distanciamento dos conhecimentos científicos e pedagógicos do ensino. Candau (1987) também corrobora com essa crítica e enfatiza a preponderância do caráter teórico-específicos sobre os de conhecimentos que auxiliassem na formação prática.

O panorama seguinte remete à segunda LDB, Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que regulou o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus. Nesse contexto, o embate interno entre o conteúdo específico e o pedagógico fica mais latente. Neste viés, as mudanças explicitadas na legislação pouco contribuíram para que a dimensão prática fosse inserida de forma abrangente. Nos níveis conceitual e curricular, a prática ora estava restrita à instrumentalização de algumas disciplinas pedagógicas como Didática e Metodologias, ora estava como disciplina isolada que vigorava apenas no último ano de formação, sob a forma de prática de ensino, configurando os estágios como práticas burocráticas (PIMENTA e LIMA, 2012).

Nesse universo, os aspectos formativos relacionados ao fazer docente ficavam reduzidos ao contexto da prática de ensino não sendo estabelecidas relações com os

conhecimentos específicos (exemplo da química), mas apenas com os conhecimentos técnicos de intervenção da realidade, então desenvolvidos nos estágios (PIMENTA e LIMA, 2012). Trata-se da “prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão [...]” (PIMENTA e LIMA, 2012, p.37).

Um acontecimento a ser ressaltado é que, em virtude da implementação da Lei nº 5.962/71, as Escolas Normais são extintas e, em contrapartida, é criada a Habilitação Específica para o Magistério, profissionalizando assim o curso de formação de professores. No entanto, as características permanecem as mesmas, ou seja, eminentemente pautadas no sistema 3+1, destinando assim, apenas os últimos anos para o desenvolvimento das atividades pedagógicas e da prática de ensino. Aqui, a prática de ensino, sob a forma de estágio curricular, deveria ser desenvolvida junto a uma unidade escolar, tendo como princípios de execução as fases de observação, participação e regência de aulas. Embora houvesse esse recorte estabelecido, não havia disciplinas específicas para realização dessa prática, pois “as modificações instauradas no sistema educacional pela lei 5.962/71, que estabelecia a qualificação obrigatória, reservava à Didática a tarefa exclusiva de aproximação da realidade da sala de aula” (FAZENDA et al, 1991, p.18).

A mudanças instituídas neste período permitem certas inferências: primeiro, a presença de uma disciplina curricular diferente da prática de ensino, que também tem como proposição o olhar para as atividades docentes, ou seja, trata-se de uma outra prática integrada à formação de professores; segundo, que a didática se constituiu de uma preparação para a função docente que culminava na prática de ensino, apesar de não se fazer presente em toda a extensão do curso.

Atento às mudanças nos rumos educacionais, em especial com a conotação dada à formação de professores, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o Parecer 349/72. Sobre isso, versa o parecer que

A Didática compreenderá estudos relativos à Metodologia do Ensino sob os aspectos de planejamento, de execução do ato docente-discente e de verificação de aprendizagem conduzindo à Prática de Ensino [...] deverá ainda apreender técnicas explicatórias que lhe permitam identificar e dimensionar os recursos comunitários, bem como estagiar em instituições que desenvolvam atividades relacionadas com sua futura habilitação. Poderá ser anterior, concomitante e posteriormente à Didática, embora não haja dúvidas de que a concomitância tem vantagem sobre as outras duas, por manter praticamente indissociáveis a teoria e a prática, isto é, o que se deve fazer e o que realmente se faz. (FAZENDA et al, 1991, p.18)

Destaca-se aqui a intrínseca relação entre a disciplina de Didática e a prática de ensino tanto no sentido de origem pedagógica quanto pelo forte caráter de complementaridade. Embora, atualmente, a disciplina de Didática tenha outras perspectivas formativas, já separada da prática de ensino que se estruturou, posteriormente em disciplinas específicas, estágios ou prática como componente curricular, é importante frisar a importância da Didática como campo de construção dos saberes docentes.

3.1.4 Sinalizando a PCC e o ES como elementos de reflexão da prática

As políticas de educação e suas reformas, seja em decorrência do interesse do Estado ou dos acordos internacionais, chegam à vida do professor exigindo-o o máximo de qualidade nos resultados e o mínimo de investimento em qualificação. Em um contexto cuja perda de autonomia dá a tônica do processo, nem tudo está alheio às ações do professor. Nesse cerne em que “formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 127), apontamos, a partir da reflexão sobre a prática docente, uma possibilidade de ressignificar suas ações, já que tanto formadores como formandos no mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e crises.

Com isso, a profissionalização e a identidade docente, que em nosso entender se constroem fundamentalmente de saberes que os professores mobilizam no exercício do seu trabalho, quando coadunados com os conhecimentos científicos, podem preparar melhor os licenciandos para os desafios encontrados ao exercerem seu ofício. No entanto, essa ação articuladora deve se realizar em todos os níveis da matriz e em diferentes contornos corroborando com as diretrizes vigentes e ainda favorecendo a mediação entre teoria e prática e possibilitando a superação das dificuldades que emergem nos dias atuais, principalmente para o licenciando em formação, que terá então a oportunidade de experienciar o exercício docente em diferentes esferas e num tempo hábil para definir sua profissionalização. Neste viés, Pimenta e Lima (2012, p. 128) destacam que “é importante que estes se percebam

como coparticipantes desse espaço de convivência, onde outras relações se constroem, outras lições são aprendidas”.

Em detrimento da não ocorrência desses fatores ou da dificuldade em sistematizar e/ou integralizar essas ações, os campos de conhecimento continuarão polarizados e sem cumprir o seu papel na formação integral do licenciando e mais, as divergências passam a ser mais acentuadas e os interesses particulares também se sobrepõem ao objetivo principal, que é a formação do professor. Analisando esse cenário, Perrenoud (2002, p. 9) destaca um quadro de formação preocupante em que “cada um passa a defender seu território, sua relação como o saber e seus interesses”.

A necessidade de destacar e, até certo ponto, de atribuir a PCC e o ES como campos de desenvolvimento e de fortalecimento da identidade profissional a partir da prática reflexiva é pelo entendimento de que tal atitude torna-se fundamental para o exercício profissional docente já que estimula a busca pelo conhecimento, o repensar dessas ações e o aprimoramento da prática pedagógica, sobrepondo a visão da prática com um fim em si mesma, fato que tem sido identificado nos currículos das instituições de ensino (SILVA 2016; ALMEIDA 2016). Nessa perspectiva, o professor precisa estar imbuído do conhecimento que lhe advém por meio da formação científica e que se vai profissionalizando pela prática cotidiana.

Quem melhor retoma esse pensamento é Perrenoud (2002), pois, para ele:

Na educação, o profissional reflexivo é o emblema de um desejado acesso ao status de profissão de pleno direito, o que ainda não é atribuído socialmente à profissão de professor nem reivindicado por todos o que a exercem. (PERRENOUD, 2002, p. 16)

Reiteramos ainda que a partir de espaços privilegiados de reflexão da ação docente, as 400h de PCC e mais 400 de ES, presentes no currículo e estabelecidas pelas diretrizes, colaboram para valorização do profissional e fortalece a identidade do professor enquanto agente social, captando um novo contexto para essa formação.

Porém, muitos desses mecanismos de inserção e aprimoramento legal da prática pouco competem à alçada do professor formador e do formando, na verdade, tais direcionamentos devem ser, primeiramente, discutidos e balizados pelas instâncias que discutem e formalizam as leis educacionais que, posteriormente, devem delegar eixos normativos às instituições formadoras. Esse argumento é

ratificado por Pimenta (2006) que aponta que essas concepções precisam ser acompanhadas por políticas públicas para que sejam efetivadas senão, a prática reflexiva como proposta de construção da identidade e fortalecimento da profissionalização docente se transforma em um discurso falacioso de agentes descompromissados que pouco contribuem e que preferem culpabilizar o próprio docente.

Sobre o aspecto da profissionalização do ofício de professor, Perrenoud (2002) é ainda mais incisivo, pois para o autor

[...] não poderá haver profissionalização do ofício de ser professor se essa evolução não for desejada, desenvolvida ou sustentada continuamente por numerosos atores coletivos durante décadas, para além das conjunturas e das alternâncias políticas. (PERRENOUD, 2002, p. 9-10)

O que se observa é que difíceis embates devem ser travados se o professor de fato pretende se destacar no campo do conhecimento, e que esses embates fortalecem a identidade profissional ao passo que, diante das constantes mudanças no campo curricular e que extrapolam a rotina do professor, cada vez mais é exigido profissionais que constroem novas soluções que apontem novos caminhos, renegando, portanto, àquela formação de professores nos moldes de um currículo normativo tradicional que primeiro aprende os conhecimentos científicos e por último um estágio que supõe a aplicação dos conhecimentos técnico-profissionais, pelos licenciandos.

A superação dessa antiga postura se dá por um processo de reflexão na ação, a partir de um repertório de experiências que são mobilizados na prática (SCHON, 2000). Em outras palavras, a construção do conhecimento profissional docente se dá num processo de reflexão a partir de sua prática em ação, sua formação se consubstancia na vivência, ou seja, no exercício da ação docente, configurando um conhecimento prático.

3.1.5 O contexto da prática nas Diretrizes atuais

Mesmo ocorrendo de maneira desarticulada, a inserção da prática nos currículos dos cursos de licenciatura vem sendo implementada pouco a pouco,

repaginando-se através das legislações educacionais, e dessa forma, adquirindo um espaço próprio para sua execução e reflexão. A política educacional mais contundente, que procurou retratar essa realidade foi demarcada a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A referida lei estabelece em seu Art. 61 “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados [...]” e em seu Art. 65 “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas” (BRASIL, 1996, p.36-37).

Muito embora a Lei nº 9.394/96 tenha de fato legitimado a prática enquanto eixo articulador da formação dos profissionais da educação, o que persiste na realidade é uma conduta reiterada de orientar a formação do professor em blocos: primeiro lhe é oferecido a competência técnica dos conteúdos e somente nos últimos anos, há a inserção dos conhecimentos necessários à atuação em sala de aula, ou seja, com a formação pedagógica ocorrendo somente depois e não de forma complementar e integralizadora. Sendo assim, depreendemos que, nos cursos de formação de professores, a prática, enquanto elemento curricular formativo, ainda vem se constituindo de forma estanque, isolada dos demais componentes do curso, sendo trabalhada de forma descontínua e impossibilitando a compreensão do conhecimento e da realidade de forma ampla e integrada.

Esse contexto parece minar qualquer possibilidade de diálogo da prática com a teoria impossibilitando espaços de reflexão da ação docente e também impedindo uma construção firme da identidade e da profissão docente já que entendemos que esses dois eixos se constroem fundamentalmente de saberes que os professores mobilizam no exercício e reflexões do seu trabalho, a partir de sujeitos sociais historicamente situados. Uma vez não ocorrendo a integralização entre esses diversos conhecimentos dificilmente a PCC e o ES promoverão experiências que mobilizem, através da prática, saberes necessários para romper com esses antigos paradigmas.

Como afirma Pimenta (1997, p.74), “A prática não se restringe ao fazer, ela se constitui numa atividade de reflexão que enriquece a teoria que lhe deu suporte”. Outrossim, é pertinente acrescentar que, do ponto de vista institucional, o Estágio Supervisionado é uma disciplina de caráter prático, obrigatória e, portanto, com lugar demarcado nos cursos de licenciatura.

É mister salientar que até a LDB de 1996 a prática de ensino fora sempre desenvolvida sob a forma de estágio curricular, devendo ser entendido como “um processo criador de investigação, explicação, interpretação e intervenção na realidade” (PIMENTA, 1997, p. 74). Em síntese, seria o período culminante da articulação entre teoria e prática, tanto no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, quanto para a formação de um profissional cujo domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos, permitisse processos contínuos de investigações e melhorias.

Porém, a efetivação da prática enquanto eixo articulador e orientador na relação teoria/prática percorreu longos caminhos. Em determinados momentos o ES serviu apenas como complemento curricular, já que se configurava nos últimos anos dos cursos de licenciatura e apresentava-se desarticulada dos demais conhecimentos. Outro aspecto importante é que a falta de prestígio do estágio enquanto espaço de apropriação de conhecimentos e práticas essenciais para atuação docente, permitiu que o processo se consolidasse de forma mecânica, fato este reforçado historicamente pelo modelo de currículo que por longos anos alicerçou a formação docente.

Diante da fragmentação existente entre os conteúdos de formação específica e os conteúdos de formação pedagógica, especialmente no que tange a relação teoria/prática, e considerando que esses implicantes perfazem a formação dos licenciandos, expressa-se a importância de encontrar caminhos que tornem a prática um elemento formativo com uma identidade, cuja ação-base seja de primar pela totalidade das ações do currículo do curso.

Considerando todos esses aspectos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) buscou, através de pareceres e resoluções, orientar os profissionais da educação e abrir mais espaços no currículo para uma formação de modo a alcançar dimensões mais produtivas e, dessa forma, os cursos de licenciatura ganhariam status de terminalidade e integralidade própria afastando-se da dimensão técnica proveniente do perfil bacharelesco.

O CNE, através do Parecer CNE/CP 9/2001, propôs uma reforma curricular importante para os cursos de licenciatura. Destacamos aqui a conotação dada à prática enquanto eixo articulador fundamental na formação docente, que então é

dimensionada na PCC e no ES, agora com tempo e espaço curricular específicos. Logo “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001, p. 23).

Dentre várias questões relacionadas ao sistema educacional e a formação de professores, um quesito importante destacado por este parecer, é quanto às questões que devem ser enfrentadas relativas à concepção restrita da prática, em que os cursos de licenciatura apresentam-se polarizados, fato que em nada contribui para a valorização do fazer pedagógico a partir dos conhecimentos científicos (BRASIL, 2001, p. 22-23).

Segundo Diniz-Pereira (2011) a expressão “prática como componente curricular” apareceu, preliminarmente, no texto do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação – Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001 – que regulamentava as Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. De acordo como o parecer:

Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. (BRASIL, 2001, p. 23)

Compreendemos então, que o preparo para o exercício do magistério não pode constituir-se tarefa exclusiva desta ou daquela disciplina. É preciso articular a prática com os demais componentes curriculares do curso. É nessa perspectiva que emergem diversas reflexões sobre um novo pilar para subsidiar a formação do professor: a prática como componente curricular (PCC). Este elemento formativo deverá constituir-se como eixo articulador entre os campos dos conhecimentos específicos e pedagógicos, atuando de maneira consonante ao estágio supervisionado, a fim de superar os embates que, historicamente, perduram nos cursos de licenciatura. Além disso, as horas direcionadas às PCC permitiriam estabelecer espaços, tempos e atividades que possibilitassem aos licenciandos transpor e efetivar, na prática, os conhecimentos específicos, buscando a “transformação dos objetos de conhecimento em objeto de ensino” (BRASIL, 2001, p. 56).

A PCC não deve ser desenvolvida como eixo distinto do ES sem a menor interlocução, pelo contrário,

[...] ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador. (BRASIL, 2001, P. 9)

Nessa perspectiva, é importante compreender que “todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática” (BRASIL, 2001, p. 57). Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que a dimensão prática, nessa perspectiva, iria adquirindo robustez, conquistando tempo e espaço curricular específico, sendo vivenciado ao longo de toda a formação abordando as diferentes questões de atuação do professor, desde que sistematizada e planejada previamente nos cursos de licenciaturas.

Fortalecendo então essa nova dimensão formativa, o Parecer CNE/CP 28/2001, vem reforçar a ideia de se ter uma formação prática tão sólida quanto a formação específica, estipulado para isso o período de inserção e alguns mecanismos de operacionalização, reservando a cada elemento formativo, PCC e ES, espaço e tempo de desenvolvimento.

De acordo, então com o parecer supracitado,

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]. Assim torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas. (BRASIL, 2001, p. 9-10)

O parecer analisado esclarece ainda que é importante distinguir a PCC do ES, que embora apresentem similaridades quantos aos objetivos, constituem dimensões temporais diferentes. Por se tratar de uma atuação *in loco*, o ES permite o contato e a experiência do licenciando com seu real e futuro ambiente profissional, conforme a Resolução:

Neste sentido, é indispensável que o estágio curricular supervisionado, tal como definido na Lei 6.494/77 e suas medidas regulamentadoras posteriores, se consolide a partir do início da segunda metade do curso, como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada. (BRASIL, 2001, p. 11)

Em vista da necessidade de inserção desses novos elementos formativos, PCC e o ES, os estudos e análises expostos nos pareceres anteriormente citados foram regulamentados em termos de resoluções. No bojo dessa complexa articulação da prática enquanto eixo indissociável na produção de conhecimento nos cursos de licenciatura, o Conselho Nacional de Educação, em conformidade com o Ministério da Educação, publica em 2002 as Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, as quais determinam duração e a carga horária, além de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular dos estabelecimentos de ensino que atuam na formação de professores.

No que se refere à Resolução CNE/CP 1/2002, em seu décimo segundo artigo especifica que

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática. (BRASIL, 2002, p. 5)

Da mesma forma, o documento propõe que essa dimensão prática perpassará desde os procedimentos de observação e reflexão, o registro das observações realizadas até resolução de situações-problema transcendendo, portanto, a concepção restritiva, abordada em documentos anteriores (BRASIL, 2002).

A *priori*, apesar da busca por elucidar a ideia de PCC, muitos questionamentos ainda ecoavam, e ecoam, sobre a efetivação e operacionalização dessa prática no interior das instituições de ensino. Esclarecimentos foram requisitados a fim de tornar essa ideia mais compreensível para que, posteriormente, fosse incorporada nos currículos dos cursos de formação de professores. Quanto ao conceito que a prática pode agregar, o Parecer CES 15/2005, vem esclarecer o que é a PCC, além de ressaltar seu intento na formação dos docentes:

[...] 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 colocadas em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas 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. (BRASIL, 2005, p. 3)

Por ora, tal citação, segundo consta nos documentos oficiais, serviu para esclarecer as dúvidas existentes sobre o papel da PCC diferindo-a do ES. De acordo ainda como o documento, “a primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (BRASIL, 2001, p.9).

Sendo assim para orientar os espaços e tempos no currículo da PCC e do ES nos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 2/2002, estabelece em seu primeiro artigo que

A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - **400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular**, vivenciadas ao longo do curso; II - **400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado** a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso)

Legitima-se a partir de então, a necessidade de reorientar a formação do professor, buscando um viés nos parâmetros legais estipulados pelas resoluções, entendendo que se trata de um processo lento e difícil que envolve rupturas de dogmas historicamente instituídos e onde os dissensos e conflitos contribuirão para elucidar certo sombreamento que ainda perdura na identidade do licenciando.

No entanto, apesar dos esforços do Conselho Nacional de Educação (CNE), nenhuma alteração no cenário ocorrerá se o licenciando, que tem em mãos a possibilidade de ser o currículo em ação, não tiver o devido entendimento desses elementos formativos, pois ao conhecê-los, o futuro professor terá subsídios para compreender, executar e orientar sua própria prática a fim de ressignificar suas ações e seus saberes, obtendo embasamento teórico e atitudinal sólidos em sua formação.

Mediante tais circunstâncias, advoga-se a necessidade de investigar as implicações das mudanças curriculares nos cursos superiores de licenciatura plena e,

de modo particular, das instituições de ensino do estado de Goiás, quanto à inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) e do Estágio Supervisionado (ES) a partir da concepção dos alunos destas licenciaturas. Mas para que esses novos currículos, montados sobre este novo paradigma educacional, sejam efetivos, é necessário haver, igualmente, uma mudança de postura institucional e um novo envolvimento do corpo docente e dos estudantes, portanto o papel central desta pesquisa é responder o seguinte questionamento: *Como a relação tempo/espaço da Prática como Componente Curricular e do Estágio Supervisionado está sendo efetivada em alguns cursos de Licenciatura em Química do estado de Goiás, na concepção dos licenciandos?*

Do questionamento, reforçamos nosso objetivo, já citado anteriormente, que se refere a identificar as concepções que os sujeitos do processo formativo apresentam quanto à inserção e sistematização da PCC e do ES na sua matriz curricular, traçando um perfil docente que melhor represente tal realidade.

4 UMA LEITURA DA PCC E DO ES NA CONCEPÇÃO DOS LICENCIANDOS

A realidade dos fenômenos estudados em educação não são imutáveis, não gozam de um caráter perene isolando-se no tempo e no espaço como autarquias. A partir dessa perspectiva, as pesquisas precisam considerar que:

Ora, à medida que avançam os estudos da educação mais evidente se torna seu caráter de fluidez dinâmica, de mudança natural a todo ser vivo. Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. (LÜDKE & ANDRÉ, 2012, p. 5)

Destarte, um dos desafios lançados na atual pesquisa é exatamente de tentar captar essa realidade dinâmica e igualmente complexa em seu contexto histórico e diante da teia de variáveis que agem no campo educacional na perspectiva atual.

O Estágio supervisionado é uma exigência da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 nos cursos de formação de docentes, enquanto que a Prática como Componente Curricular é uma normativa mais recente, legitimada pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2 de 2002, muito embora a concepção de prática já tenha sido fortemente caracterizada, porém não sistematizada nas legislações que versam sobre a educação. Considerando o recorte investigativo apresentado anteriormente e as categorias analíticas, nos próximos tópicos serão apresentadas as discussões provenientes da análise dos dados bem como os entrelaces com os referenciais teóricos que sustentam o debate proposto.

Ressaltamos que para o desenvolvimento da pesquisa participaram 67 graduandos de seis cursos de licenciatura em química de instituições públicas do estado de Goiás, estando estes nos últimos períodos de sua formação.

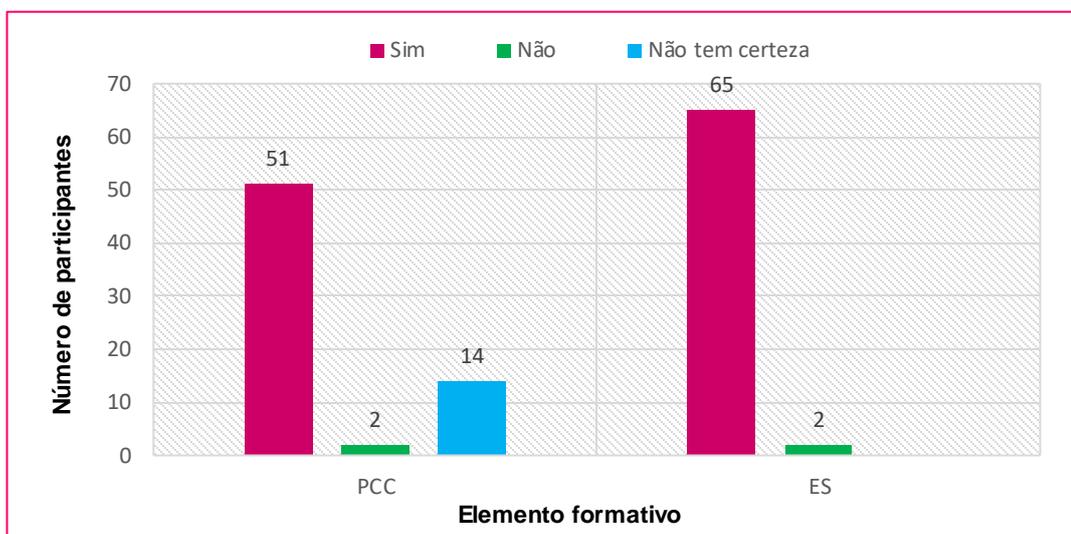
4.1 Conhecimento sobre a PCC e sobre ES

No questionário, investigamos quais conhecimentos, informações e orientações os licenciandos participantes apresentam sobre os elementos formativos em análise. Trata-se de relacionar seus conhecimentos com as práticas educativas

estabelecidas pelas reformas curriculares educacionais e implementadas nos cursos de formação de professores.

Inicialmente, os questionamentos direcionaram-se quanto ao conhecimento, por parte dos licenciandos participantes da pesquisa, sobre a PCC e também sobre o ES na estrutura curricular dos cursos e se eles percebem o direcionamento de uma carga horária para a execução dessas atividades.

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



Fonte: Próprio autor.

De imediato observamos que os licenciandos sinalizam de algum modo para o conhecimento dos elementos formativos investigados, seja pela vasta discussão que norteia o ES na formação inicial e também pela sua já fundamentada ação enquanto pilar na formação docente assegurado como disciplina na matriz curricular, seja também, no caso da PCC, devido as sinonimizagens atribuídas ao termo “prática”, que predominam nos discursos e nas ações docentes propriamente ditas, em especial nos cursos de química.

Tal argumentação é respaldada pela Figura 1, que apresenta uma correlação da PCC e do ES na concepção dos licenciandos quanto à ciência desses elementos formativos na estrutura de seus cursos. São correlações que apenas indicam se esses pesquisados perceberam ou não a PCC e o ES em um determinado momento de sua graduação. Não nos referimos aqui às verdadeiras acepções constadas nos pareceres e resoluções, mas ao entendimento construído pelos próprios licenciandos. Dessa

maneira, dos 67 (sessenta e sete) licenciandos pesquisados um total de 51 (cinquenta e um) afirmou estar ciente quanto à presença da PCC no bojo de sua matriz, enquanto, 65 (sessenta e cinco) dos pesquisados reconhecem o ES como um componente integrado à sua estrutura curricular.

Explicitamos anteriormente a sinonimização do termo “prática” nos cursos de química, por ser um campo de conhecimento cujo o termo é amplamente empregado, como no caso das práticas experimentais tão recorrente e fundamentais para a formação de um bom profissional e, dessa forma, há uma possibilidade de induzir o licenciando a uma significação restrita do termo, ou seja, pode levá-lo a relacionar o termo prática apenas como mera aplicação e/ou confirmação da teoria.

Decorre ainda dessa assimilação o fato de que a PCC não esteja configurada como disciplina nas estruturas curriculares da maioria dos cursos das IES pesquisadas, o que acentua sua conotação voltada para atividades essencialmente de cunho prático contribuindo, dessa maneira, para uma concepção, por ora, limitada de acordo com aquelas preconizadas pelos pareceres e resoluções. Tal perspectiva reforça a dificuldade do licenciando em vislumbrar a prática enquanto componente pertencente ao currículo. Inferimos um detalhe importante neste contexto: o fato de a prática ainda possuir entendimentos distantes no âmbito da academia, sobre esse aspecto Guimarães e Rosa (2006) destacam que

O debate sobre a dimensão prática da formação de professores, mesmo aglutinando uma diversidade de entendimentos estava, até então, relativamente acomodada no âmbito das instituições formadoras, embora bem menos “resolvida”, na prática dos cursos de licenciatura. (GUIMARÃES e ROSA, 2006 p. 2)

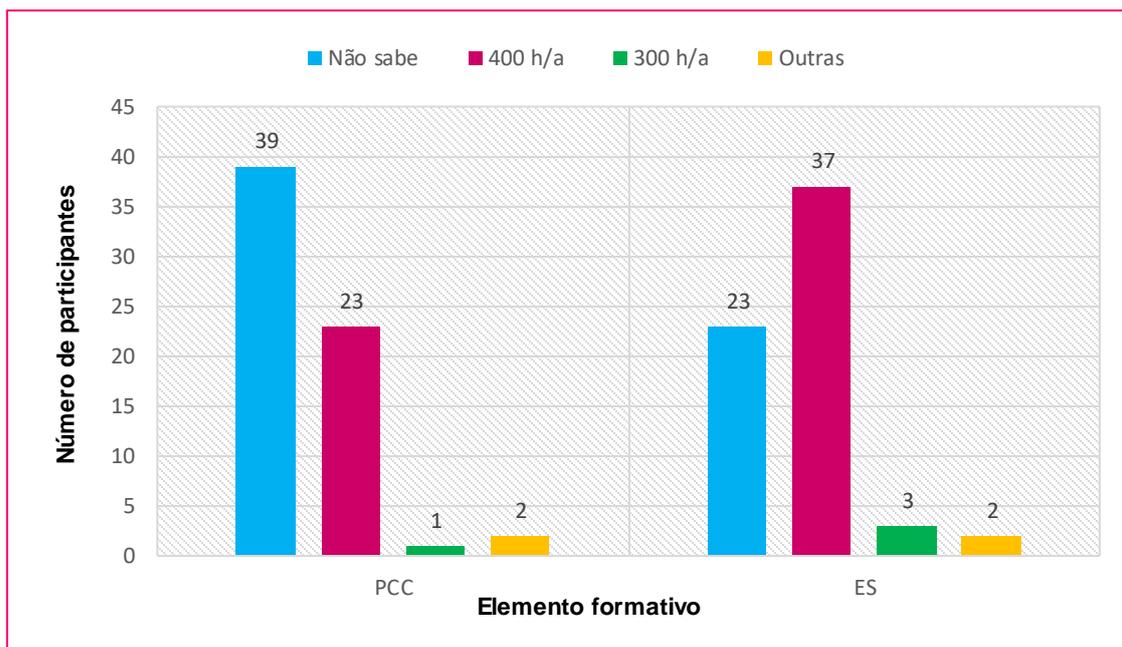
Essa proposição elencada pelas autoras vai ao encontro a leitura inferida pela Figura 1 e corroborada pelo gráfico seguinte, ou seja, é razoável esperar que a concepção experienciada e construída ao longo de sua formação adquira tons e entendimentos confusos próprios do olhar daqueles que vivenciam o conturbado contexto de incertezas e reorientações no âmbito curricular.

Verificamos, portanto, que os investigados apresentam uma ideia ínsita e própria do que vem a ser a PCC e o ES e que ambos estão ou estiveram presentes na sua formação, mesmo que não tenham sido tratadas ou trabalhadas de maneira assertiva. Ressaltamos, especificamente, que apesar de ser um dado pontual, torna-

se interessante discuti-lo, devido a relevância do momento acadêmico que se encontram os pesquisados, pois presumimos que por estarem num curso de formação de professores, e de se partir do ponto em que os próprios licenciandos, de acordo com sua vivência formativa, já deram conta de elaborar uma significação para o termo prática e para suas inferências tão pertinentes para o contexto da pesquisa, o que se nota é uma ideia preliminar, bastante essencial como ponto de partida.

Em consonância com o exposto na discussão anterior, a figura a seguir traz a análise gráfica do quanto os licenciandos têm ciência da carga horária destinada a PCC e ao ES. Informamos que para esta análise foram considerados os dados de 65 (sessenta e cinco) dos respondentes, já que outros 2 (dois) afirmaram não ter o conhecimento sobre a PCC e também sobre o ES na matriz do curso.

Figura 2 – Gráfico resultante da tabulação dos dados sobre conhecimento sobre a carga horária da PCC e do ES



Fonte: Próprio autor.

Podemos considerar, a partir destes questionamentos iniciais, que embora já estejam nos últimos períodos de seus cursos, e também levando-se em consideração o período de vigência das resoluções que regulamentam a PCC e o ES, os licenciandos não apresentam um conhecimento claro se há ou não horas de atividades destinadas a realização destes dois componentes e de como estão distribuídas essas carga horárias. Apesar da primeira figura mostrar que, em alguma

circunstância há a aplicação da PCC e do ES, não há uma definição normativa construída a partir do processo de formação destes licenciandos.

O número de pesquisados que não sabe indicar a carga horária prevista na Resolução CNE/CP 2 é bem expressivo, principalmente quando o elemento investigado é a PCC. A partir do exposto, podemos aqui fazer algumas inferências: Por que há menor clareza em relação a PCC que no ES? Com está sistematizada essa carga horária e qual sua contribuição para essa falta de clareza? Alguns argumentos são propostos a seguir no intuito de permitir uma explicação coerente que justifiquem os resultados obtidos.

Neste viés, podemos depreender inicialmente a falta de conhecimento do licenciando quanto à constituição de normativas legais como a PCC e o ES na sua formação docente. No caso do primeiro componente, 41 (quarenta e um) pesquisados não conhecem a forma de sistematização dessa carga horária. Em questão, não podemos apontar que não há essa carga horária, mas o fato de estar distribuída em diversas disciplinas do curso, pode ter evidenciado essa dificuldade na sua identificação por parte dos licenciandos (SILVA, 2016). Fato esse que não parece ocorrer para o ES, uma vez que a maioria, 39 (trinta e nove) pesquisados, conseguiram identificar corretamente a carga horária destinada para esse elemento. Fazendo o contraponto com a PCC, cooptamos ao fato de o ES se configurar há mais tempo no currículo e por se tratar de uma disciplina que ocupa tempo e espaço específico na estrutura curricular, isso possivelmente facilitou a concepção dos licenciandos para que sua identificação fosse mais incisiva.

Ainda em relação a PCC, decorrem outros aspectos, tais como a ausência de iniciativas e, até de comprometimento, por parte de alguns professores formadores, que provavelmente, não estão atentos ao processo. Tal argumentação pode ser corroborada pela afirmação de Giordani et al (2014):

[...] esse descomprometimento com a formação do professor por parte de alguns formadores é resultante da ideia generalizada de que compete aos professores das disciplinas pedagógicas a responsabilidade pela formação para a docência, acentuando-se a dicotomia teoria e prática. (GIORDANI *et al*, 2014, p. 4)

Justifica-se tal comportamento, porém não eximindo-os desse encargo, o fato de alguns professores das IES, terem advindos da formação técnica além da falta de cuidado das próprias instituições formadoras em habilitar esses docentes nos aspectos pedagógicos que visam a preparação para o exercício do magistério em nível superior. Esses aspectos que em nada privilegiam a formação pedagógica, pelo contrário, reforçam o caráter da formação bacharelesca e que resulta no fato de não serem trabalhados os diversos saberes necessários ao desenvolvimento da prática docente. Em conformidade com Tardif (2011, p. 37) “a prática docente não é apenas um objeto de saber da educação, ela também é uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”.

Por outro lado, quando o elemento formativo é o ES, os participantes da pesquisa se mostraram mais conhecedores da carga horária utilizada para seu desenvolvimento. Pode-se inferir, que o conhecimento do ES em relação à PCC deve-se pela sua integralização ao currículo ser muito anterior à PCC.

Para Tardif (2011) o exercício da docência, e, portanto, a prática em si mesma, já integra diferentes saberes, é um saber plural. E um saber a se destacar, é aquele proveniente da formação profissional, que segundo o autor é

[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. O professor e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. (TARDIF, 2011, p. 36-37)

Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação; e quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais longo e complexo se torna o processo de aprendizagem, o qual, por sua vez, exige uma formalização e uma sistematização adequadas. (TARDIF, 2011, p. 35)

Um aspecto que pode auxiliar nessa discussão que vai para além do comprometimento dos professores, refere-se ao processo de formação dos professores dos cursos de licenciatura. Segundo Maldaner (2003) a implementação de diretrizes específicas que orientam a formação de professores para os cursos de

Licenciatura em Química esbarra na falta de docentes com formação específica na área de Ensino de Química.

Outrossim, compete aqui destacar que a Resolução CNE/CP 2/2002 homologa em sua tessitura

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;

II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; (BRASIL, 2002, p. 1)

Dessa forma, as horas referentes tanto ao ES quanto à PCC se configuram como perspectiva legal e ambas se referem às questões que envolvem o contexto da prática como elemento formativo. No entanto, muito embora a concepção de prática dentro das políticas de formação de professores seja alvo de reflexões e mudanças ao longo do tempo, entendê-la com um componente integrante do currículo ainda se apresenta como um grande desafio nas instituições formadoras.

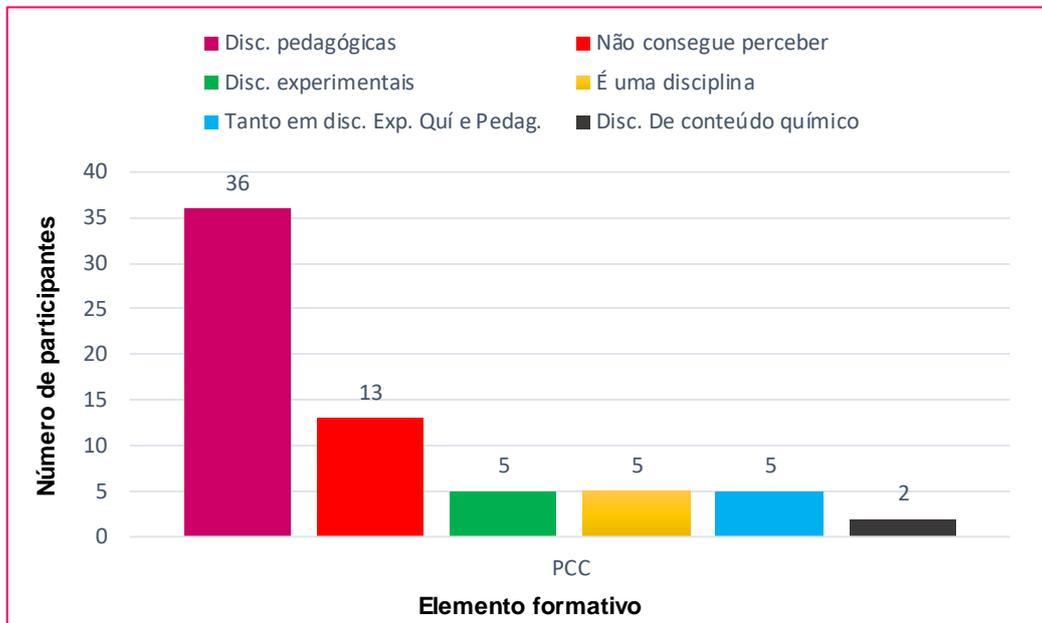
Isso se comprova nos números expressivos de publicações referentes à PCC (ALMEIDA 2016, GIRALDI e NAKAYMA 2012, MOHR e FERREIRA 2006, GUIMARÃES e ROSA, 2006), evidenciando a grande preocupação no âmbito institucional em aplicar os Pareceres e as respectivas Resoluções, que em termos gerais apresentam ambiguidades e esvaziamentos. Logo, mesmo diante de uma leitura mais crítica e de uma reflexão mais aprofundada dos documentos que norteiam a formação docente, ainda assim emergem problemas decorrentes da integralização desses dois elementos formativos.

Para encorpar a concepção até aqui obtida pelos pesquisados, analisamos no gráfico a seguir a forma como eles conseguem perceber, seja em maior ou menor grau, a realização de atividades e/ou o cumprimento das horas destinadas a PCC dentro de seus cursos. Partimos do desígnio de que o questionamento apresentado para fundamentar a discussão fora respondida de forma independente permitindo interpor elementos para melhor relacionar a análise dos dados.

Segundo a Figura 3, reiteramos a concepção restrita e pouco aprofundada do termo “prática” apresentada pelos licenciandos. Destacamos também o número inquietante, 13 (treze), de alunos que de nenhuma forma conseguiram identificar a

PCC durante a realização do curso, explicitamos ainda as consequências ocasionados pela polissemia do termo “prática” no contexto dos cursos de química.

Figura 3 – Análise gráfica de como as horas destinadas a PCC estão sendo identificadas pelos licenciandos



Fonte: Próprio autor

Como destacado anteriormente, 13 (treze) licenciandos de nenhuma forma conseguiram vislumbrar atividades e/ou horas destinadas a PCC, fator que pode decorrer dos seguintes aspectos: a falta de uma abordagem mais efetiva dos professores formadores em mostrar como está contemplada a formação docente nos seus diversos aspectos, principalmente aqueles que propõe a inserção do licenciando nas ações que norteiam sua profissão; também podemos citar, conforme Almeida (2016), o fato de algumas IES não contemplarem em seus planos pedagógicos de cursos de forma explícita a distribuição das horas destinadas a PCC, ponto que se somado a compreensão pouco elaborada do que venha a ser a prática por parte dos licenciandos, concebendo-a apenas como um momento de instrumentalização e não de reflexão da profissão docente, justificam, de algum modo, a forma não contemplativa deste importante aspecto.

Outro ponto a se destacar é o fato de os licenciandos contabilizarem as aulas de disciplinas experimentais como pertencentes à carga horária destinada a PCC, quando na verdade, de acordo com o Parecer CNE/CES 15/2005, as atividades desenvolvidas por disciplinas de conteúdo técnico-científico não podem ser

contabilizadas nessa carga horária. Sobre tal aspecto e ao investigar a inserção das PCC nos projetos pedagógicos de licenciatura em Química nos cursos do estado de Goiás, Almeida (2016) identifica que em algumas instituições do estado, as horas de PCC encontram-se alocadas em disciplinas experimentais. Dessa forma, pode ser que os alunos reconheçam as PCC em aulas práticas, pois a instituição em que eles estão vinculados realmente estabelecem essa relação, contrariando o Parecer CNE/CES 15 de 2005. Conforme o citado parecer,

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição. (BRASIL, 2005, p.3)

Uma outra possibilidade apontada refere-se a ao uso comum e habitual do termo “prática”, isso quer dizer que alguns dos licenciandos associam as aulas de campo como aulas práticas de atuação da PCC, já que também se trata de prática, porém a forma como está sendo compreendida não a qualifica como componente curricular causando um equívoco na compreensão e levando-os a uma concepção restrita.

Almeida (2016) ainda reitera que as distorções quanto à falta de clareza na organização da PCC nos cursos também podem ser decorrentes de uma outra concepção por ela encontrada, a de que as 400h destinadas para essas atividades estejam distribuídas em disciplinas do curso (ALMEIDA, 2016), como no caso dos 36 (trinta e seis) pesquisados que observaram as atividades da PCC em disciplinas de conteúdo pedagógico. Essa também tem sido uma ação recorrente, a de distribuir a carga horária nas disciplinas pedagógicas, isso acaba minimizando os impasses e indefinição procedentes dos próprios pareceres e resoluções. No entanto, em tal circunstância, o cenário encontrado pode ser o de sobreposição de áreas, em que boa parte dos cursos direcionam essas horas de atividades para desenvolvimento da PCC apenas em uma área: a pedagógica, enquanto que as áreas de química pouco ou nenhum envolvimento apresentam.

Em observação a essa preponderância, Tardif (2011) esclarece que

No que se refere aos cursos universitários de formação de professores, a maioria continua sendo formada por formas tradicionais de ensino e por **lógicas disciplinares** [...]; observa-se que existe uma divisão do trabalho e uma separação importante entre os professores de profissão e os responsáveis pela prática. (TARDIF, 2011, p. 283, grifo nosso)

Logo, sob o ponto de vista apontado pelo autor, apesar das perspectivas de mudanças nos cursos de formação docente, os problemas enfrentados no campo institucional e no campo curricular são igualmente complicados. Uma saída encontrada por uma das IES, conforme análise das respostas, foi a de atribuir a PCC como disciplina pertencente a matriz curricular do curso de química, o que de certa forma tornou-se um caminho pertinente e amparado em lei para que as 400h de PCC não sejam subtraídas durante o processo.

Sobre estas questões que envolvem a não concepção da inserção da PCC nas instituições de formação, Almeida (2016) considera que alguns fatores que podem contribuir para essa realidade é o fato de as 400h de PCC não serem contempladas nos planos pedagógicos e também de menções pouco explicativas de como serão trabalhadas as atividades relativas a esse componente na matriz curricular, logo devido, a essa falta de orientação, o licenciando apresente maior dificuldade em perceber essa inserção.

Ratificando um pouco mais esse argumento, Mohr e Ferreira (2006), compreendem que é essencial que as atividades relacionadas à PCC sejam especificadas nas ementas e de igual modo no interior dos programas das disciplinas, permitindo, nesse aspecto, compreender criticamente os componentes de formação fundamentais para o exercício da docência.

Estabelecendo um contraponto entre os elementos formativos pesquisados, se por um lado a PCC apresenta dificuldades desde a sua compreensão até a sua sistematização, por outro lado, quando questionados sobre o ES, 65 (sessenta e cinco) dos licenciandos, do total de 67 (sessenta e sete) mostraram-se sabedores tanto da obrigatoriedade de sua realização quanto de sua locação na matriz do curso. Esse tácito conhecimento sobre o ES em detrimento da PCC pode ser justificado por diversos pontos. Primeiro pela construção histórica perpassando por diversas

reflexões, debates, reformas e sendo alvo de diversas pesquisas, encontros e congressos que apontam para sua importância na formação de professores; segundo por ser um elemento formativo que se apresenta de forma explícita na estrutura curricular, sob a forma de disciplina e; terceiro, pela própria experiência dos licenciandos que, possivelmente, em um dado momento de sua vida acadêmica tiveram contato com o campo de estágio.

Porém, mais do que ter o amplo conhecimento desses saberes, é imprescindível ao futuro professor mergulhar no fazer, no exercer das ações docentes de ofício, inserindo-se nas atividades que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do exercício da docência, utilizando como percurso as atividades desenvolvidas na PCC como também no ES. Essa perspectiva formativa propicia aos licenciandos em formação a inserção no eixo central de combate e desconstrução da visão simplista do que é ser professor e, dessa forma, foca nos elementos que funcionam como ponte entre o meio acadêmico e o meio escolar. O contato com o futuro ambiente profissional contribui nessa formação, pois, segundo Tardif (2002):

Os docentes, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio [...] os quais brotam da experiência e são por ela validados. (TARDIF, 2002, p. 39)

Para Bianchi et al. (2003, p. 7) “compreender primeiramente o que é ou como se conceitua o Estágio Supervisionado é de muita importância para o aluno”. Neste sentido Silva (2016), faz uma inferência quanto uma importante determinação descrita no Parecer CNE/CP 28/2001, o qual confere o estágio como integrante da matriz curricular. A autora destaca ainda que tal perspectiva de organicidade do estágio na matriz curricular deve estar explicitada no Projeto Pedagógico de Curso em consonância com a Lei 11.788 (BRASIL, 2008).

Compreendemos que as distintas interpretações explicitadas pelos licenciandos quanto ao significado da PCC acabam por diversificar as ações docentes o que pode ser um risco para promover também um esvaziamento quanto a atuação dos formadores. É perceptível que nessa primeira categoria, as tentativas para uma formatação mais adequada da PCC encontram-se em fase de aplicações. As diferentes medidas tomadas para executar as 400h destinadas a esse elemento

permitiram analisar diferentes ações das IES pesquisadas tendo como importante contribuição o olhar do licenciando.

Sendo assim, as premissas até aqui destacadas nos possibilitam entender que a PCC, como ferramenta importante para a vida do licenciando em formação, trata-se de possibilitar que, em qualquer circunstância, a ação docente seja desenvolvida nas atividades que contemple todo o currículo, sejam aquelas em maior grau, como as disciplinas didático-pedagógicas ou em menor grau, como as disciplinas que abordam conteúdos bem específicos da química. A realização dessas intervenções por si só já estimula também as discussões e, por conseguinte, a reflexão da ação docente.

A ideia proposta nos documentos não é a de transformar qualquer possibilidade de aula em instrumentação para a docência, mas compreender que, por se tratar de um curso de licenciatura, é sempre destacável que os professores formadores simulem, problematizem e promovam atividades que possam transpor os licenciandos do meio acadêmico para o meio de atuação profissional, estimulando-os em situações que vão além da regência, mas que aborde também, planejamento, intervenção, comportamento, postura, diretrizes, tomada de decisões, medidas e sanções de acordo com a legislação educacional vigente, enfim, que o faça ter extrapolar o espaço restrito da sala de aula, mas que o leve aos diversos campos que compõem o sistema educacional.

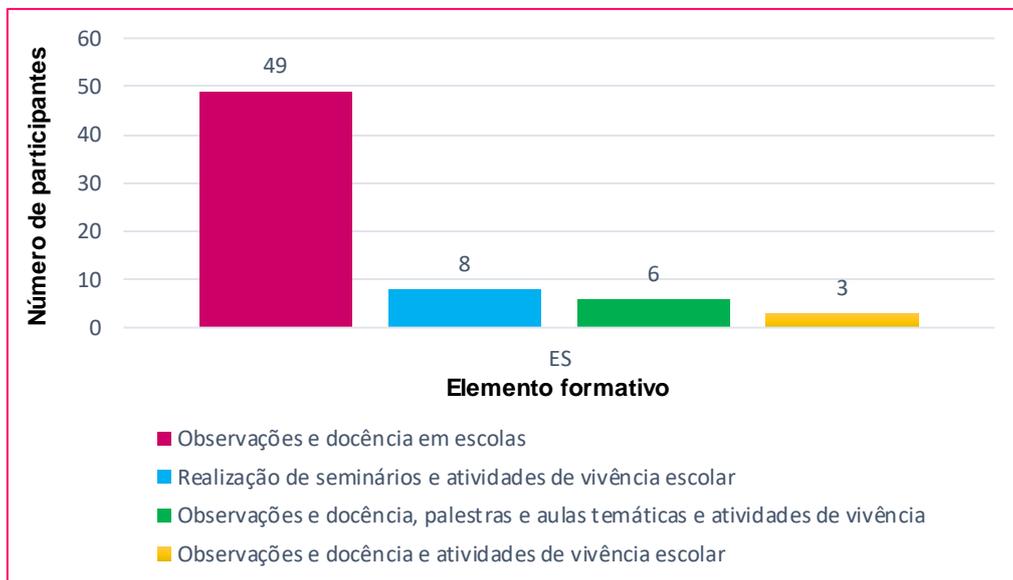
Dessa forma, ao ir para a sala de aula, no ES, o licenciando já possui um embasamento substancial de como é ser um professor, outrossim, é igualmente notório que a PCC não substitui o ES, pelo contrário, são agora atividades complementares e que igualmente atuam como componentes curriculares obrigatórios. Mas para que isso seja um estímulo para o licenciando, é necessário que essas atuações não ocorram de forma esporádica, como no caso da mera contextualização, e nem de forma aleatória e desorganizada, antes, porém, todas as decisões quanto a sistematização dessas 400h devem ser discutidas, planejadas e executadas conforme os planos pedagógicos de cursos das instituições. De certo, então é que a visão a ser superada é a de que a prática agora transcende a visão de meio de integralização, agora é mais do que isso, deve ser incorporada como componente curricular.

4.2 Sistematização da PCC e do ES

O processo analítico nos permitiu construir a interpretação para o cenário pertinente à sistematização da PCC e do ES nos cursos investigados a partir da visão dos licenciandos. Parte dessa interpretação analítica pode ser identificada nessa categoria que mostra como os participantes entendem a sistematização tanto da PCC quanto do ES nos seus cursos.

Nessa categoria, os licenciandos expõem a relação de atividades que têm sido desenvolvidas no ES demonstrando conhecê-las como atividades próprias dessa etapa, é o que está exposto na figura 4, logo abaixo. Porém, no contexto atual, ainda entendemos ser uma concepção restritiva quanto à dimensão adquirida pelo ES no âmbito das resoluções. As atividades citadas, observações e regência nas escolas, os seminários, palestras e aulas temáticas envolvendo assuntos típicos da educação além da proposição de atividades que promovam a vivência nos diversos ambientes da escola são momentos que podem constituir a formação dos licenciandos.

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



Fonte: Próprio autor.

A busca em redimensionar a prática supõe mudanças substanciais nas concepções historicamente ancorada nas lógicas disciplinares, ou seja, unidades autônomas fechadas e sem a menor relação entre si. Essa falta de articulação reforça o caráter de uma formação aplicacionista dos conhecimentos (TARDIF, 2002), que

encontramos no gráfico acima. A concepção apontada pelos licenciados nos remete a situações em que o conceito de ES está vinculado a um tripé: observação, intervenção e regência e, em algumas situações, sem inter-relação e sem harmonia nas diferentes etapas. Sob essa perspectiva mesmo diante de reiteradas intervenções curriculares não tem sido fácil desvencilhar o desenvolvimento do Estágio dessa concepção restrita.

Como citado nos pareceres e resoluções, as diferentes disciplinas sistematizadas pela matriz curricular devem contemplar sua dimensão prática a fim de promover a articulação dos diferentes saberes. Este aspecto é defendido por Riani (1994) citando que o Estágio deve envolver a “totalidade das ações do currículo dos cursos” (RIANI, 1994. p. 154).

Diante do exposto, mesmo que no atual contexto a articulação entre o pensar e o fazer, na formação de professores, seja cercada de embates, reforçada por uma forte contraposição que se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, desprestigiando de certo modo a formação pela prática, ainda assim, o ES compreende um espaço determinante para a construção profissional do docente, por isso este campo do conhecimento precisa ser organizado de modo a oportunizar ao estagiário a vivência, reflexão e discussão dos temas que permeiam o cotidiano das atividades escolares.

Enquanto campo de conhecimento, o gráfico aponta, embora não tão acentuado, porém notório, que existe sim um grupo de licenciandos, no total de 17 (dezessete) que conseguiu vislumbrar o ES em diversas outras atividades, que obtiveram êxito em contemplá-lo como campo de valorização dos conhecimentos mobilizados na ação docente libertando-se da preeminência de uma disciplina. Esse reconhecimento é importante, pois os elementos que configuram o ES, seminários, observações e docência, são contribuidores no sentido de associação entre os saberes e fazeres docentes e possibilitam um olhar mais crítico do ambiente profissional para além e coadunando-se às teorias acadêmicas. Contudo, torna-se necessário experienciar um modelo de formação que contemple também situações complexas, que exigem reflexões e habilidades para análises, sínteses e conhecimentos de diferentes campos, para diagnosticar, planejar, propor, atividades inerentes à formação profissional.

O caminho tangenciado pelas reformas curriculares aqui apresentadas sinaliza para este entendimento obtido por estes licenciandos que conseguiram superar aquela concepção restrita. Nessa compreensão Tardif (2002) alerta:

O que é preciso não é exatamente esvaziar a lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam estes conhecimentos e informações. Essa lógica profissional deve ser baseada na análise de práticas, das tarefas, dos conhecimentos dos professores de profissão; ela deve proceder por meio de um enfoque reflexivo, levando em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas para eliminar esses condicionantes na ação. (TARDIF, 2002, p. 242)

Logo torna-se tão preponderante que, o quanto antes, os licenciandos extrapolem essa visão operacional outrora desenvolvida no meio acadêmico de forma a suplantar as ideias estabelecidas em modelos desarticuladores que condicionaram o ES como espaço de aplicação prática de uma teoria. Sobre este pensamento de superação, Teixeira e Oliveira (2005) ainda acrescentam que a visão dicotômica entre teoria e prática fortalece o modelo conceitual diagnosticado na concepção dos participantes da pesquisa, compreendendo que essa desarticulação facilita o caráter operacionalizador do qual é tratado o ES, evidenciado por 49 (quarenta e nove) dos pesquisados e que superar tarefa tal entendimento passará pela construção de uma nova visão. De acordo com os autores citados,

Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar um do outro. (TEIXEIRA E OLIVEIRA, 2005, p. 30)

Essa mudança de visão possibilitaria ao docente refletir sobre suas ações, compreendendo o ES como um momento de reflexão, portanto imprescindível à sua formação, de tal maneira que para Pimenta (1995, p. 59) “O estágio em nenhum momento foi considerado desnecessário como elemento formador. Tanto que sempre esteve presente com denominações variadas nos currículos dos cursos”. No entanto, a crítica que se faz é a maneira de operacionalizar o estágio, restringindo-o aos últimos períodos do curso, uma vez que em atendimento a Resolução CNE/CP 2/2002, o ES deveria ocorrer a partir da segunda metade do curso, exatamente para que as 400h

fossem garantidas no currículo. No entanto, a Resolução CNE/CP 2/2015, que institui novas diretrizes para a formação em cursos de licenciatura, não aborda o período mínimo de início das atividades referentes ao ES, deixando-o a cargo das instituições formadoras essa organização.

Esse revés na legislação para o ES faz prevalecer, de certo modo, a autonomia das IES. Todavia contribui para fortalecer os embates ideológicos que norteiam os campos de atuação do profissional docente, como por exemplo, área técnica vs. área pedagógica e a prevalência do que é mais indispensável. Além disso, ressalta as dificuldades de sistematizar essas atividades quando na verdade o estágio deve ser uma atividade integralizadora, instrumentalizadora e articuladora.

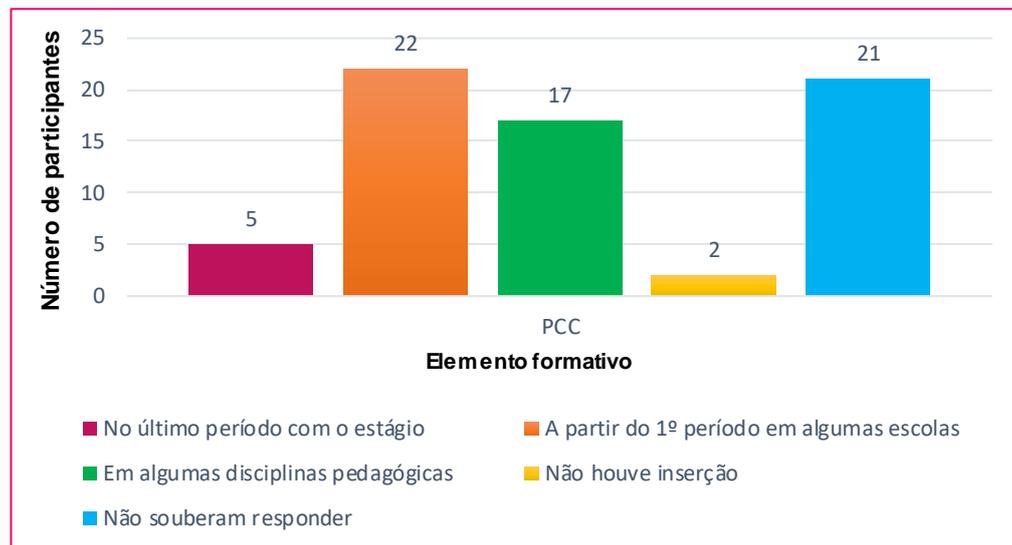
Pimenta e Lima (2012) ainda ressaltam as diferentes lutas no sentido de superar essa visão fragmentada do ES sendo necessário compreendê-lo também a partir do conceito de práxis, que então supera a visão preconcebida que os licenciandos apresentam. Nesse sentido, a sistematização das atividades pertinentes a esse elemento formativo pode apontar para “o desenvolvimento do estágio como uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 34). Argumentamos que o ES pode se configurar em amplitudes que envolvam a formação a partir de diversos outros elementos como interdisciplinaridade e problematização, o que mostra que muitas das possibilidades desse cenário não são exploradas nos cursos. De acordo com Andrade e Resende (2010), ao discutirem tal contexto:

O Estágio Supervisionado passa a ser considerado um espaço interdisciplinar de formação, com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de um processo de estudo, análise, problematização, teorização, reflexão, proposição de alternativas, intervenção e redimensionamento da ação. É apresentado como um momento privilegiado de ação-reflexão-ação, prevendo um exercício profissional pleno, com a orientação de professores mais experientes e também como elemento integrado do currículo, que possibilite a unidade teoria-prática. (ANDRADE E RESENDE, 2010, p. 242-243)

Pelo menos, pode-se inferir que a concepção de estágio dos licenciandos não está tão distante daquilo que compete ao fazer, porém é necessário ser explorado também o refletir. Reforçamos ainda que seja dada a devida atenção a formação do professor priorizando condições para a ampliação e emancipação desses conceitos concernentes ao pensar e às relações entre o pensar e o fazer.

Sob a perspectiva de outro elemento formador, a PCC, identificamos através do olhar dos licenciandos, que um dos entraves encontrados para a sua sistematização tem sido o de encontrar um momento propício para a sua inserção no currículo. Mesmo diante das recentes reformulações curriculares, em que as IES sinalizaram para a implementação das 400 horas mínimas, que devem ser desenvolvidas do início ao fim do curso, notamos a dificuldades da efetivação desse processo. É o que podemos identificar na concepção dos formandos participantes da pesquisa quando questionados sobre como percebem a inserção da PCC no decorrer do curso. Os resultados estão no gráfico 5, logo a seguir.

Figura 5 – Gráfico que apresenta a concepção dos alunos sobre a inserção da PCC no curso



Fonte: Próprio autor.

Como elencado na categoria anterior, é fato que, de algum modo, os licenciandos conseguem perceber a PCC em seus cursos, porém o que também consta em suas concepções é a dificuldade quanto a sua sistematização, alocação em disciplinas pedagógicas e/ou específicas e até mesmo desenvolvimento dessas atividades por conta dos professores formadores. Essa combinação de fatores parece colaborar para uma concepção pouco elaborada desse elemento formativo, a ponto de mostrar que 21 (vinte e um) desses pesquisados não souberam responder como estava inserida a PCC em seus cursos. Nesta situação, o que podemos depreender é que as atividades que envolvem a formação docente ainda não se encontram bem definidas na estrutura curricular de algumas instituições.

Em observância à Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002, p. 5) que sinaliza que “a prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, compreendemos que há uma necessidade de discutir e estabelecer organicidade no que se refere a PCC dentro das IES, pois foi essa a perspectiva observada por 22 (vinte e dois) dos pesquisados em seus respectivos cursos ao perceberem essa inserção desde o início de sua formação. No compreender da própria resolução, as atividades destinadas a PCC devem também se alocar “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2002, p. 5), e tais atividades devem ser desenvolvidas desde o primeiro período do curso para que a PCC, assim como o ES, adquira espaço de legitimação do trabalho docente.

Notamos ainda que há uma linha muito tênue na distinção entre a PCC e as demais atividades didático-pedagógicas incluindo o estágio supervisionado. Fator que colaborou para que 5 (cinco) dos pesquisados só tenham identificado essas atividades quando desenvolvidas em conjunto com o ES. Isso reforça a ideia de que há a identificação dessa inserção, porém a mesma ocorre de forma distorcida muito em virtude das características do currículo dos cursos. Tais fatores também contribuíram para a similitude das atividades de caráter prático, de forma que 2 (dois) dos respondentes não conseguiram estabelecer distinções entre essas atividades ou sequer tenham alcançado essa identificação.

Entendemos que essa dificuldade também é uma falha nos próprios documentos legisladores, daí o fato de ser difícil a sistematização para a IES, para o professor formador e para o próprio licenciando. Decorre dessa falta de clareza nos documentos, o pouco princípio de organização, principalmente porque enquanto não houver o entendimento das atividades que caracterizam a PCC essa dificuldade de assimilação perdurará ainda por algum tempo.

Uma ideia defendida e que parece ser uma tomada democrática para melhorar essa sistematização é apresentada por Giordani *et al* (2014) que consideram ser muito mais efetiva a proposta de diluir a PCC como carga horária nas disciplinas do curso, buscando, dessa forma, o comprometimento de todo o corpo docente envolvido na formação de professores e não apenas as disciplinas pedagógicas, como foi

observado por 17 (dezesete) dos pesquisados. Essa distribuição igual de responsabilidades na formação de professores, pelo menos na teoria, pode promover ações mais abrangentes e articuladas, inclusive, menos setorista, sem privilégios de determinadas áreas.

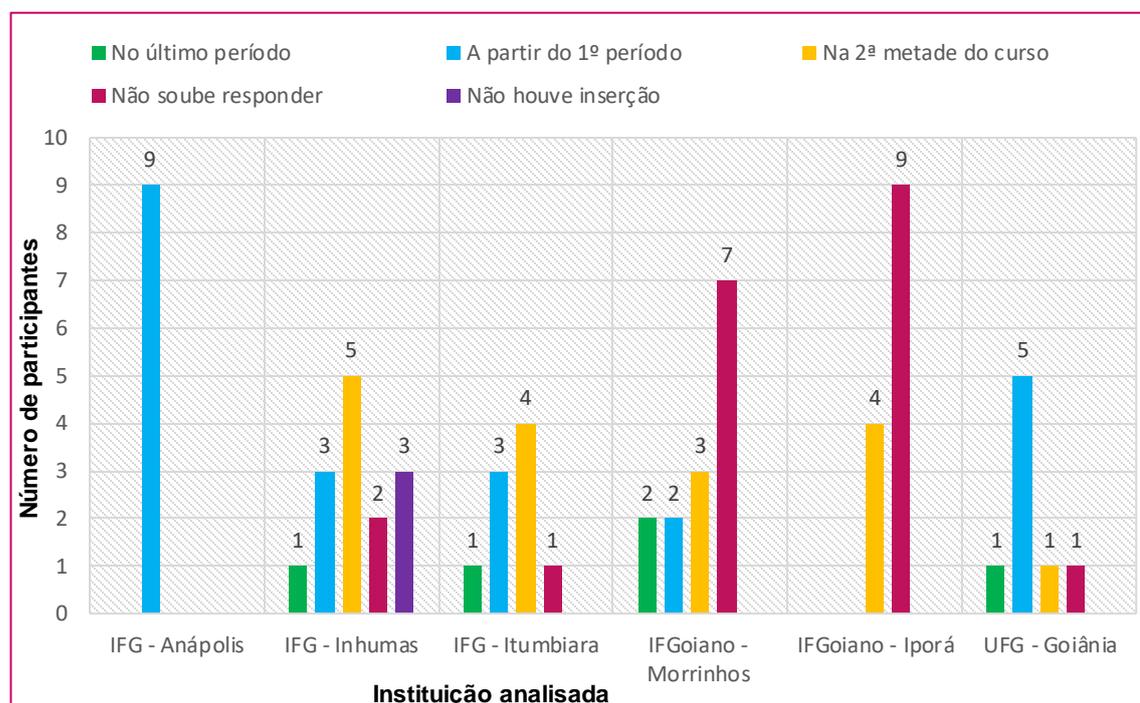
De fato, a alocação proporcional da carga horária em toda a estrutura curricular favorece a participação de todo corpo formador, entretanto apresenta um outro elemento complicador, isso porque a realidade dos cursos de licenciatura em química nos mostram a constituição de turmas mistas para atenderem determinadas realidades, ou seja, além dos licenciandos em química a mesma turma pode apresentar graduandos em outros seguimentos da química, como engenharia química, química industrial e do bacharelado, além de licenciandos de áreas afins, dessa forma, inviabilizando a devida efetivação das propostas curriculares que tenham como foco a formação específica do licenciado em química.

Para Diniz-Pereira (2011), as recentes diretrizes curriculares elaboradas procuram superar a visão tradicional e dicotômica de que a prática é a etapa de instrumentalização do ensino. Para esse autor, com o surgimento da PCC, os elementos de formação não se apresentam mais separados e estancados distantes da inter-relação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, como no modelo anterior, mas concomitantes e articulados. Nesse sentido, o contato com a prática docente necessita aparecer desde os primeiros momentos do curso de formação além de presumir a participação efetiva de todo o corpo de formadores.

Os dados referentes à PCC detiveram interpretações mais evidentes quando a categoria destacada foi a sistematização, possivelmente pela gama de dúvidas que ainda norteiam esse componente formativo. Partindo então desse rol de informações, esmiuçamos com mais afinco as realidades apresentadas por cada IES baseando-nos nas entrelinhas das concepções dos pesquisados. Nesse outro contexto foram emergindo novos pontos de investigação que, de certa forma, reforçam as discussões outrora apresentadas. A análise parte de um outro olhar sobre a sistematização da PCC abordando contextos específicos e retratando como os licenciandos vislumbram seus cursos.

Esse recorte de informações poderá ser um suporte para auxiliar as IES na (re)organização de seus planos pedagógicos de cursos num modelo que contemple de forma mais efetiva a PCC no currículo. Então, a partir de um delineamento de onde a PCC está sendo mais ou menos efetiva em seus modos de operacionalização foi possível elaborar um constructo do perfil e da tendência que prevalece nos cursos das IES pesquisadas. Essa análise é apresentada na figura a seguir.

Figura 6 – Gráfico resultante da tabulação dos dados que definem um perfil institucional em relação à PCC



Fonte: Proprio autor.

A leitura desses resultados nos leva ao entendimento de que a sistematização da PCC nos campi investigados apresenta diferenças expressivas. O contraste é evidente quando se analisa por IES, no caso Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG, Instituto Federal Goiano – IF Goiano e Universidade Federal de Goiás – UFG, pois observamos que enquanto uns campi apresentam procedimentos profusos quanto a integralização dos componentes formativos outros mostram significativas dificuldades na compreensão das ações normativas que integralizam a formação docente por parte dos alunos destas IES.

Há a predominância de alguns fatores que aqui podemos destacar para a apreciação desses resultados. Em se tratando dos Institutos Federais destacamos

como fatores, as mudanças nas configurações de institucionalização, que sobrevieram por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008, quando ocorreu o reordenamento e a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. A seguir são analisados essa influência em contextos mais específicos.

Sobre o IF Goiano de Morrinhos e Iporá, em que a maioria dos pesquisados, 7 (sete) e 9 (nove), respectivamente, não souberam identificar a PCC compreendemos que a dificuldade aqui apresentada decorre das mudanças ocorridas quando da criação do Institutos Federais (IF). De acordo com a Lei 11.892 que entrou em vigor em 2008, o IF Goiano constituiu-se a partir da integração dos Centros Federais de Educação Tecnológica com a Escola Agrotécnica Federal, que se organizaram num momento histórico em que o país precisava de mão de obra técnica qualificada para a indústria agrícola e industrial. Para Azevedo (2013) “o foco principal desta tendência pedagógica (a tecnicista) é produzir sujeitos capazes e eficientes para o desempenho de funções no mercado de trabalho”. (p. 3)

No entanto, esse ensino tecnicista apresenta influências significativas, como ressalta Saviani (2001),

Nessas condições, a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que inviabilizou o trabalho pedagógico. (SAVIANI, 2001, p. 15)

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

Daí compreendermos que a perspectiva tecnicista de educação identificada nesses campi reforça o contexto da formação bacharelesca e finda por deixar em

segundo plano os elementos específicos da docência e ainda interferem na formação integral desse futuro professor, que não consegue contemplar alguns elementos formativos necessários à sua profissão.

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

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

Em Inhumas 9 (nove) dos pesquisados também souberam identificar a PCC, porém de maneiras distintas, o que nos leva a presumir que a carga horária prevista em lei foi distribuída nas diferentes disciplinas curriculares, o que de certa forma contribui para que 5 (cinco) dos pesquisados não conseguissem identificar e distinguir esse elemento formativo enquanto campo de formação. Consideramos um fator determinante para esse resultado o baixo efetivo de professores formadores na área de ensino de química ou o pequeno número de professores formadores que pudessem esclarecer e nortear os licenciandos sobre as funções e importância das horas de PCC.

Nesse sentido, destacamos o importante papel dos novos professores formadores para a mudança deste atual cenário ao buscarem uma ideologia que desconstrua o modelo ainda predominante e que o modele a partir do que sinalizam as atuais diretrizes para formação de professores. De certo que, não basta somente

que os novos professores formadores se prontifiquem a essas mudanças, pois a mudança ideológica é apenas o começo, mas para que essas ações sejam efetivadas na prática é necessária uma reestruturação no sistema, no currículo, nos PPC's, enfim, é uma luta em que prevalecerá o embate de muitos egos.

Por outro lado, no que se refere aos dados da Universidade Federal de Goiás – Goiânia, podemos creditar os resultados obtidos a destacável influência resultante do forte desenvolvimento e reconhecimento de pesquisas voltadas para o ensino de química, em especial nos trabalhos que abordam a formação de professores. Esses posicionamentos são destrinchados a seguir.

Na UFG situam-se alguns dos grupos mais importantes das pesquisas em Ensino de Química no Brasil, grupos estes que apresentam notórios destaques em congressos e encontros que debatem a questão. Diante dessa circunstância, além de serem referência no âmbito da pesquisa, esses grupos exercem também importante influência na formação dos professores de química da instituição e, por conseguinte na região. Os números da última figura expressam bem essa realidade, visto que do total de 8 (oito) formandos, 5 (cinco) identificaram a PCC desde o primeiro período. O fato de a IES apresentar um grupo de professores-pesquisadores que investigam os diversos aspectos inerentes à formação docente e também usufruir de espaços físicos e parcerias com instituições escolares acabam por melhor direcionar a abordagem das atividades da PCC articulando com maior propriedade o conhecimento científico à prática pedagógica, embora haja algumas limitações decorrentes na institucionalização mais assertiva deste eixo normativo, como por exemplo, em elaborar um plano de ação que integralize essas atividades desde o primeiro período e que contemple a participação de um número maior de professores formadores, já que o número de professores da área de ensino de química é muito pequeno (5 dentre 55) diante dos demais do instituto de química da universidade.

Um caso interessante que apareceu nos resultados foi o de alunos que estão de maneira indesejada no curso de licenciatura em química, que por algum motivo, a licenciatura foi uma última opção para estar num curso de graduação. Essa costuma ser uma realidade recorrente, que os alunos entram nos cursos sem atenderem, identificarem e construírem um perfil para o ofício docente e como consequência não se sentem realizados profissionalmente. Esse comportamento colabora para que

elementos típicos da formação docente não sejam detectados por esses alunos, é o caso do licenciando que não soube responder sobre a identificação da PCC no curso. Similarmente, essa conduta é comumente encontrada nos demais campi.

As realidades até aqui apontadas expressam a necessidade em investimentos e ações que fortaleçam e valorizem a profissão docente, no entanto tais ações implicam em mudanças curriculares profundas que mexem com estruturas configuradas e instituídas ao longo desses anos. Torna-se imprescindível um sólido investimento na formação inicial, cujos professores formadores apresentem uma base das ações concernentes ao preparo didático-pedagógico, por conseguinte, instituir um currículo próprio, desvincilhado do bacharel, que valorize os conhecimentos e competências inerentes a práxis docente, não descartando também os conhecimentos técnicos-científicos, mas articulando-os, de modo que permitam oferecer aos professores formadores envolvimento e comprometimento. No sentido de moldar esta formação é necessário rever a organização da escola, que deve oferecer condições necessárias para que este professor formado desenvolva suas atividades com destreza e, por fim, considerar a importância da valorização, com um salário condizente com a importância da profissão e incentivos que os leve a buscar sempre o melhor na sua formação.

Ao discutir questões relacionada às necessárias mudanças curriculares no contexto da formação de professores, Moreira (2004) argumenta que:

[...] quando se fala em mudança curricular no ensino superior, os departamentos tremem, pois, o currículo se transforma numa arena de conflitos e de disputas e há sempre um grupo de professores querendo defender o lugar de sua disciplina nas propostas oficiais. (MOREIRA, 2004, p. 291)

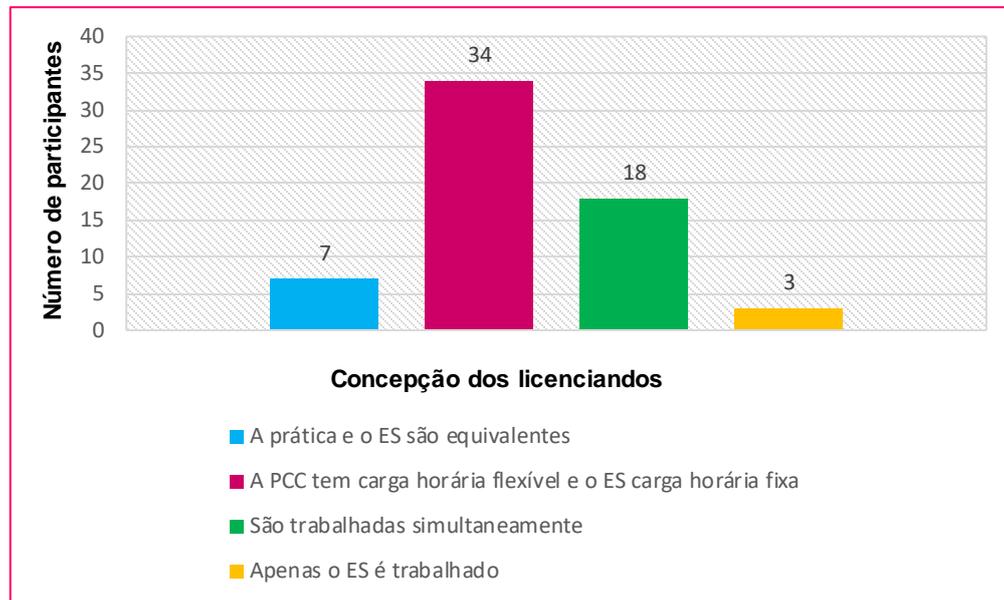
Conseqüentemente, irá demorar um tempo para que as novas instituições de formação de professores, como no caso dos institutos federais, construam uma identidade própria e defina um perfil para o professor que quer formar, considerando que não é fácil perfazer essa transição entre a perspectiva tecnicista e a perspectiva crítica. E como complementa Behrens (2005, p. 26) “A passagem para um novo paradigma não é abrupta e nem radical. É um processo que vai crescendo, se construindo e se legitimando”.

As reformas educacionais que, desde a década de 1990 estão em curso no país e, mais especificamente na formação de professores, desde o início da década de 2000, não conseguiram ainda dar a devida importância ao contexto de formação docente. Isso resulta não apenas do cenário da formação, mas também do cenário de desvalorização da carreira. Ao discutir a universidade como *locus* formativo, Santos (2011) nos respalda nessa argumentação ao explicitar que “as reformas educacionais das últimas décadas revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente” (p. 61).

Esse pensamento reflete os dados procedentes da pesquisa que ressaltam as dificuldades encontradas na implementação de novos elementos formativos, com a PCC, nos currículos de formação de professores, elemento este que não só privilegia, mas também fortalece a construção da identidade docente e que ainda sim encontra-se num processo de desvalorização em algumas IES. Em alguns casos essa desvalorização se dá pela primazia da pesquisa em detrimento à preparação para o exercício docente, esvaziando a responsabilidade da universidade em minimamente discutir um currículo que também privilegia a formação de professores.

Outrossim, destacamos nesse mesmo núcleo de análise, a falta de clareza conceitual que apresentaram alguns dos licenciandos pesquisados. Como apresentado na figura 1, os pesquisados demonstraram ter a ciência da ocorrência de atividades inerentes à PCC, contudo não há uma distinção clara do que é e de como este elemento deve ser integralizado no currículo, daí decorrem conhecimentos superficiais que os fazem identificá-la, mas não conhecê-la de maneira efetiva, tanto que em alguns casos chegam a confundi-la com o ES. É o que retrata o próximo gráfico, no qual os licenciandos foram questionados se na sua matriz curricular há uma diferença entre PCC e ES.

Figura 7 – Dados relativos à concepção de PCC e de ES dos participantes da pesquisa



Fonte: Próprio autor.

Notamos pelo gráfico apresentado na figura 7 que a maior parte dos alunos não apresentam uma compreensão clara do que é a PCC, pois entendem que esta tem carga horária flexível, diferente da carga horária do ES. No entanto, os dois elementos formativos têm carga horária de 400 horas. Esse aspecto pode ter sido favorecido pelo fato de as IES apresentarem sistematizações diferentes para essa carga horária. Enquanto alguns casos a PCC é trabalhada como disciplina, em outros, essas 400h são distribuídas nas disciplinas curriculares. Por outro lado, a fácil identificação do ES pode ter ocorrido pela clara presença deste componente como disciplina da matriz curricular.

É pertinente destacar que a falta de clareza quanto a sistematização das 400h não implica na falta de identificação da PCC, mas que em alguns casos há uma grande dificuldade em contemplar essas atividades nos programas curriculares, tanto que 3 (três) licenciandos declararam que apenas o ES é desenvolvido na instituição. Aqui alguns pontos podemos considerar: o fato de essa carga horária estar alocada nas diferentes disciplinas, a dificuldade de trabalhá-las nas disciplinas específicas e a pouca efetividade do planejamento das IES em operacionalizar os elementos formativos.

Outro número bem representativo é o de licenciandos que não consegue identificar o tempo e espaço apropriados para a PCC e para o ES. Ora entendem que ambos os componentes são equivalentes, para 7 (sete) dos pesquisados, ora, que sejam trabalhadas simultaneamente, para 18 (dezoito) dos envolvidos na pesquisa. Por não possuir um espaço apropriado na estrutura curricular notamos que as atividades de cunho prática, em geral, são associadas ao ES, uma situação que pode induzir e confundir conceitualmente e operacionalmente o que é a PCC e o próprio ES.

É importante esclarecer que nem mesmo as Resoluções que tratam desses aspectos formativos, são claras o suficiente para estabelecer algumas diferenças conceituais e operacionais da PCC em relação ao ES, tanto que no ano de 2005, o CNE elaborou um parecer a fim de elucidar algumas dúvidas e apontar alguns direcionamentos. Conforme este Parecer:

[...] 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 colocadas em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridas 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. (BRASIL, 2005, p. 3)

Como a legislação educacional não estabelece um programa padrão de como sistematizar essas 400h de PCC, mas deixa um leque de possibilidades no âmbito educacional, um possível uso dessa carga horária seria diversificar as ações, tanto no ambiente de sala de aula como também da gestão escolar, ou ainda envolvendo órgãos normativos e executivos do sistema, junto às agências escolares (Conselhos e Secretarias), associações e organizações educacionais e não escolares, mas que legislam ações voltadas para a educação, além de ações junto à família dos estudantes, porém essas atividades devem estar respaldadas pelo Projeto Pedagógico do Curso, cuja autonomia é da própria instituição formadora, contudo, as PCC's não substituem a realização do ES, mas sim, complementa-o e também buscam fundamentá-lo.

Esse conjunto de atividades esquematiza e mostra um delineamento e ações peculiares da PCC, sem contudo desmerecer as atividades desenvolvidas no ES, pelo contrário, neste aporte, a PCC é inserida como componente preparador para o ES, diversificando suas ações e ambientalizando o licenciando o quanto antes no ofício docente, e dessa forma, ao chegarem no ES os licenciandos não teriam estranheza e nem se sentiriam em um ambiente desconhecido, pelo contrário, já teriam noção de como funciona os trâmites do ambiente escolar e ao derredor.

No entanto, há de se ter cuidados para que as atividades não se sobreponham ocupando tempo e espaço equivalentes no currículo, e desse plural entendimento dessas ações, é o que Almeida (2016) destaca quando há um entrave apresentado pela polissemia do termo PCC,

Nessa perspectiva, admite-se que o emprego de diversos termos para designar a PCC nas propostas pedagógicas dos cursos de Licenciatura em Química, pode se configurar como um reflexo do plural entendimento do que venha a ser a PCC por parte das IES, no âmbito da formação docente. Concebe-se que é plausível a flexibilidade dos documentos legais relativos às políticas educacionais, porém, essa flexibilidade não deve ser sinônimo de ausência de parâmetros reguladores das políticas educacionais relativas à formação de professores brasileiros. (AMLEIDA, 2016, p. 123-124)

Assim, partindo da autonomia que cada IES tem para elaborar e executar seus PPC's, o mínimo necessário para a efetividade desses componentes é que estejam claras as atividades que competem a cada eixo curricular e que sejam destinados tempo e espaço específicos na matriz para que os professores formadores possam redimensionar suas ações e os licenciandos possam vislumbrar o quão importante são estes elementos para a sua formação.

4.3 A importância da PCC e do ES como aspecto formativo

Apesar de as recentes medidas e orientações do CNE frente às novas posturas de inserção e sistematização da PCC e da reestruturação e fortalecimento do ES nos cursos de formação docente, o que se nota, a partir dos dados analisados, é um grande contraste entre esses dois elementos formativos. Enquanto a PCC apresenta múltiplos conceitos e, portanto, uma visão menos sistêmica, levando o licenciando a dificuldades de reconhecer e, sobretudo, fundamentar a importância deste

componente na sua futura profissão, no ES, observa-se que há um entendimento mais fundamentado e reconhecido de sua importância para a formação dos futuros professores.

Os fragmentos a seguir que apontam discursos discordantes sinalizam para uma dificuldade tanto de vivência, passando pela concepção e finalizando com a compreensão da importância dos elementos investigados.

A seguir são apresentadas algumas concepções sobre a PCC a partir do recorte da fala dos licenciandos.

Nos leva a conhecer o âmbito escolar, em todas as áreas, professor-aluno, professor-gestão, entre outros. (L1)

Contribui para se ter mais prática e atividades como seminário, visitas técnicas, conhecendo melhor o ambiente escolar dentro da sala de aula onde acontece a formação dos professores. (L2)

É uma forma de fazer o acadêmico vivenciar a realidade de ser um professor. (L3)

Me ajuda a ter mais conhecimento a ter mais confiança para quando me formar ser uma boa profissional. (L4)

Que por meio das atividades relacionadas ao PCC, temos a experiência de poder refletir como ser um profissional docente de qualidade. (L5)

Uma (PCC) complementa a outra (ES). (L6)

As concepções apresentadas acima valorizam àqueles licenciandos que perceberam de alguma forma a inserção da PCC ao longo das atividades acadêmicas e que expressam discursos próximos e tangenciados pelas resoluções, também reforçam a ideia de conceber essa formação prática o quanto antes, já que permite ao licenciando expandir o universo de sua futura profissão e o deixa mais seguro quanto sua inserção na docência. Contudo, a compreensão deste e outros elementos formativos carece de propostas sólidas de sistematização, como outrora citado, por exemplo, a busca por um currículo que possam articular estes diferentes saberes e

que busquem dos professores formadores ações que possam efetivá-los através de espaços próprios e propiciando maior integralização dos campos de conhecimentos.

Entretanto, as concepções acima citadas, a partir dos recortes das falas dos licenciandos, não representam a unanimidade entre os pesquisados. Na contramão desse discurso, alguns licenciandos, quando questionados no que a PCC tem contribuído no decorrer de sua formação, destacam:

Em nada, acho inútil, odeio! Isso atrapalha as matérias. Faço só porque tem que fazer, mas por mim é um saco. (L7)

Não sei dizer, pois não sei o que possa ser esse PCC e nem sua função. (L8)

Contribuíram de modo não satisfatório uma vez que esta prática não foi bem efetivada. (L9)

As práticas realizadas foram apenas em laboratório para complementar as horas. (L10)

Acabam sendo muito burocráticas e estressantes. (L11)

Realização de práticas no meu futuro ambiente profissional. (L12)

As concepções relatadas nesta segunda parte vão ao encontro de uma afirmação popular muito recorrente aplicada à formação de professores, conforme Pimenta e Lima (2012): “na prática a teoria é outra”. Essa afirmativa tem-se sustentado em decorrência do fato de que muitos cursos de licenciatura não fundamentam teoricamente a atuação do futuro professor e nem tomam a prática como referência para fundamentação teórica (PIMENTA, 2001).

Posto isso, pode-se verificar que as legislações citadas no *corpus* da pesquisa informam a importância da PCC ao longo do currículo, contudo, sem serem claras em explicitar os modos de sistematização da mesma, o que resulta na falta de apropriação pertinente por parte das IES, que acabam não discutindo e explorando a fio essa temática, dos professores formadores que ficam desarticulados ao trabalhar essa proposta e, conseqüentemente, do licenciando que acaba pormenorizado esse importante componente curricular.

Conforme Almeida (2016), poucas instituições formadoras de professores de química do estado de Goiás têm alcançado êxito na sistematização da PCC. Entendemos que um dos primeiros passos é dar à PCC um espaço na matriz curricular ancorando-a aos planos pedagógicos dos cursos sendo esta estruturada, principalmente, em disciplinas que fomentem o exercício da docência. Ressaltamos também a possibilidade de que a PCC seja estruturada em disciplinas de caráter científico, considerando um olhar voltado para o conhecimento e análise de situações que contemplem a formação docente, utilizando, por exemplo, as tecnologias da informação, situações simuladas, situações-problemas, análise de outras funções educativas, sem necessariamente precisar de observações e/ou intervenções diretas nas escolas, já que que “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” (BRASIL, 2005, p. 3).

Os recortes denotam que além de evidenciar um enfraquecimento do exercício da própria prática, condicionado ao baixo interesse e envolvimento dos licenciandos, esse espaço concebido através das resoluções, em tese, ainda não é visto como um momento de desenvolvimento da profissionalização docente, como enfatizam os últimos discursos. Pelo contrário, essas a PCC é encarada como atividades burocráticas que “atrasam” a formação acadêmica.

Além disso, é recorrente os discursos que restringem o significado da prática, sendo comumente relacionada às atividades experimentais e de técnicas pedagógicas para ministrar aulas, suprimindo, nessas situações, o pilar da reflexão. Em alguns desses recortes a prática identificada parece explicitar uma visão aplicacionista da teoria e, sobretudo, de uma visão fragmentada do conhecimento.

Em contrapartida, quando o elemento investigado é o ES, podemos perceber uma maior compreensão, fato este que pode se justificar pelo histórico de construção e das mais variadas reflexões e discussões alicerçadas por diversas pesquisas na área. Isso fortalece o ES enquanto um elemento formativo de grande relevância na formação de professores. É o que podemos constatar nos recortes de respostas a seguir.

Para alguns licenciandos o ES

Contribui apresentando o ambiente escolar e todas as questões envolvidas a ele, assim preparando para os possíveis eventos que podem ocorrer nesse meio. (L13)

Ele contribui, pois através dele podemos encontrar o ambiente real da docência no país e quando nos deparamos com essa cena real temos uma noção de como é ser um professor nos dias de hoje. (L14)

Contribui de modo a concretizar as teorias estudadas em sala de aula, indo além de tais concepções teóricas, que são muitas vezes utópicas e não aplicáveis, ou seja, na prática a teoria é outra. (L15)

Contribui de maneira direta e indireta, com informações, estudos, observações e prática de docência. Aulas teóricas com discussões de textos, elaboração de planos [de aula] e observações do âmbito escola e de aulas de química. Futuramente aprender como dar aulas. (16)

Possibilita a vivência na sala de aula. (L17)

Me preparando para ministrar boas aulas. (L18)

Ele contribui me mostrando a melhor forma e metodologia de trabalho em sala de aula. (L19)

Não contribui. Não vou dá aula, decidi depois do estágio. (L20)

A partir da análise das respostas, notamos que os licenciandos divergem em relação a alguns aspectos sobre o ES. Alguns apresentam um conhecimento mais profundo, enquanto outros um conhecimento mais superficial e outros ainda fizeram do ES um espaço de decisão profissional. Para esses de conhecimentos mais superficiais, Pimenta e Lima (2012) esclarecem que predomina o pensamento do estágio como forma de imitação de modelos. Para as autoras,

O estágio então, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. (PIMENTA E LIMA, 2012, p. 36)

Nesse contexto, os diversos pensamentos expostos por alguns dos licenciandos pesquisados apontam para uma concepção limitada sobre o ES, conforme um dos respondentes, *“preparando o aluno para o mercado de trabalho, onde cria experiência no seu meio profissional”* (L21). Em um recorte de outro licenciando, destaca-se que o ES, contribui *“preparando para ministrar boas aulas”* (L22). Logo depreende-se que alguns dos participantes da pesquisa não conseguiram ainda, diante de sua formação, superar tal concepção. Outros reforçam a concepção instrumentalizadora do ES, de acordo com outro discurso, em que o licenciando L19 destaca que *“ele contribui mostrando a melhor forma e metodologia de trabalho em sala de aula”*.

E muito dessa visão está no fato de o ES ser tratado apenas como atividade e não como campo de conhecimento. Confrontando com essa concepção, Pimenta e Lima (2012, p. 29) ponderam que *“considerar o estágio como campo de conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supere sua tradicional redução à atividade prática instrumental”*.

Os documentos regulatórios da formação de professores também sinalizam esse viés ao explicitar o estágio como um campo de conhecimento próprio em que a construção dos saberes se dá em consonância com o estabelecimento de relações entre a instituição formadora e o contexto da prática, ou seja, as escolas:

Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2001, p. 1)

Para abordar um conceito mais abrangente, apresentamos a proposta presente no Parecer do CNE, que destaca:

Entre outros objetivos, pode-se dizer que o estágio curricular supervisionado pretende oferecer ao futuro licenciado um conhecimento do real em situação de trabalho, isto é diretamente em unidades escolares dos sistemas de ensino. É também um momento para se verificar e provar (em si e no outro) a realização das competências exigidas na prática profissional e exigíveis dos formandos, especialmente quanto à regência. Mas é também um momento para se acompanhar alguns aspectos da vida escolar que não acontecem de forma igualmente distribuída pelo semestre, concentrando-se mais em alguns aspectos que importa vivenciar. É o caso, por exemplo, da elaboração do

projeto pedagógico, da matrícula, da organização das turmas e do tempo e espaço escolares. (BRASIL, 2001, p. 10)

Acrescenta-se ainda a necessidade de enxergar esse campo de conhecimento além de um mero espaço de instrumentalização e de reafirmação da teoria. O ES deve ser entendido também com um espaço de reflexão e de transformação da realidade profissional, buscando pressupostos que difiram daqueles que apresentam como concepção dominante que o ES “*além de dar um pouco de vivência necessária para que o licenciando possa se preparar para o futuro na área da docência, torna possível aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, na prática*” (L17), relatado por um dos licenciandos.

O futuro professor pode se ver aí não como um manipulador de instrumentos, executor de atividades das quais nem participa de sua elaboração. Com a prática da reflexão sobre a prática vida e concebida teoricamente, são abertas perspectivas de futuro proporcionadas pela postura crítica, mais ampliada, que permitem perceber os problemas que permeiam as atividades e fragilidade da prática. (FAZENDA et al, 1991, p. 27)

Dentre as concepções apresentadas destacamos ainda aquelas em que os licenciandos fizeram do ES um espaço determinante para a sequência de sua vida profissional, dentre eles citamos L20, quando questionado o quanto o ES contribui na sua formação: “*Não contribui. Não vou dar aula, decidi depois do estágio*”. O citado licenciando chegou até o ES, mas se deparou com uma realidade que não atendia suas expectativas profissionais, mesmo estando nos últimos períodos de sua formação. Outro detalhe que podemos inferir dessa situação é o fato de o licenciando provavelmente não ter experienciado atividades da PCC que o levariam a uma decisão menos tardia acerca de sua vida profissional, já que espera-se que essas atividades possibilitem a vivência do licenciando no meio educacional.

Neste panorama, devem ser citados também aqueles que apresentam um entendimento mais assertivo diante das resoluções, pois enfatizam o ES como *locus* de preparação para a vida docente podendo fundamentando-se nas reflexões que permeiam as atividades e que o tornam mais efetivo no seu intento.

No entanto, sabemos que a concepção apontada por diversas pesquisas é de que ainda há uma polarização na formação docente, dos conhecimentos teóricos-acadêmicos em relação as atividades de caráter prático bem como das atividades de

estágio, como visto na fala de L11. Outrossim, cabe ressaltar que as atividades desenvolvidas no ES, geralmente, são pontuais e de curta duração, em que a ida dos licenciandos em formação às unidades de estágio acontecem apenas no penúltimo ou último período do curso.

Na verdade, o que por ora ainda tem predominado é uma contraposição de ideologias, que se traduzem em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, espaço de diversos embates que, em geral, atribui menor importâncias às disciplinas que envolvem a formação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na concepção que defendemos, há um foco significativo no conhecimento obtido pela ação da prática, indispensável, a nosso ver, na formação de um professor que atenda as demandas que emergem dessa nova sociedade.

No entanto, existem diversos aspectos que se entrelaçam na concepção historicamente instituída do que vem a ser a prática, podemos citar a forte influência do modelo de formação técnica, a tardia institucionalização da atividade docente, a polissemia do termo, a falta de reflexão das ações docentes, a desvalorização do professor, as diversas políticas públicas que cada vez mais minam a ação docente, enfim, uma gama de fatores, que somados, contribuíram para a visão fragmentada, reducionista e simplista, e que, embora sejam alvos de importantes pesquisas, perpetuam-se nas legislações educacionais, enraizadas nas IES, reforçadas pelos professores formadores, validada pelos PPC, sistematizada pelos professores formadores, e por fim, assimiladas pelos docentes em formação.

Esse contexto foi o mesmo, por ora, encontrado nos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás até aqui investigados pela pesquisa, não somente a partir da concepção do licenciado aqui relatada, mas também por outros estudos, citados no escopo da pesquisa, que balizam e reafirmam tal conjuntura. Partindo de uma perspectiva que leva em conta a historicidade, podemos inferir que a prática em seu atual momento, respaldada pelos Pareceres, pelas Resoluções e Diretrizes vigentes, tem verticalizado suas ações em dois aspectos formativos de grande relevância para a formação de professores: a prática como componente curricular e o estágio supervisionado.

Sendo assim, a presente pesquisa teve como intenção inserir-se nas discussões que permeiam a formação docente no atual contexto, tendo como objetivo investigar a concepção dos licenciandos em química das IES de Goiás no sentido de compreender como foi abordada a relação tempo/espço da PCC e também do ES nos cursos investigados. Para tanto, percorremos um caminho que fundamentasse essas concepções, então, recorreremos a análises históricas que versam sobre a institucionalização da prática no meio acadêmico, entendendo que o contexto influiu

significativamente na concepção ideológica do professor formado e, também, para diagnosticar nos documentos que legislam sobre a formação de professores como está abordada essa concepção de prática.

Neste aspecto, notamos que a estruturação do modelo conceitual de prática estava restrita a ideia de aplicação. A prática foi entendida por muito tempo como um campo de reafirmações teóricas, sem a ideia de refletir sobre essa prática e, por conseguinte, sem perspectivas de sistematização que levassem a um desenvolvimento qualitativo. Quanto a sua organização, a princípio, a prática desenvolveu-se de maneira inepta, sem a menor integralização na matriz e ainda de forma não obrigatória. Posteriormente, condicionada pelo contexto histórico, a prática instituiu-se intimamente ligada às disciplinas pedagógicas e alocada sempre nos últimos períodos da formação e, no meio deste processo, polarizaram-se os níveis de conhecimento – o conhecimento científico e o conhecimento pedagógico - em virtude do forte embate nasceu uma visão restritiva da prática. Ela é sim autenticamente uma atividade pedagógica, no entanto, não pode ser destituída dos conhecimentos específicos.

A despeito desta polarização, notamos ainda uma certa influência nos dias atuais. Os resultados obtidos apontam que tal circunstância é facilmente encontrada nos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás, principalmente quando as instituições formadoras já apresentam um histórico de formação técnica, como no caso dos Institutos Federais. Nessas IES's, de acordo com a concepção apresentada pelos pesquisados e pelo direcionamento de outras pesquisas, a formação técnica sobrepõe-se a formação pedagógica, fragmentando assim o processo de formação docente e definindo um perfil profissional que pouco ou em nada privilegia a reflexão sobre a própria prática. Estas limitações no aspecto formativo apresentam outro implicante: molda uma identidade docente que já não se sustenta diante das resoluções, e principalmente, diante do papel social exigido ao professor no atual contexto.

Neste cerne, outros aspectos reforçaram os resultados obtidos, como por exemplo, a falta de compreensão e, até certo ponto, de distinção da prática atribuída à PCC e da prática desenvolvida no ES. Não que sejam práticas distintas, mas que diferem em seus modos de sistematização, que é especificado, inclusive, pelos

pareceres, resoluções e diretrizes. Essa falta de entendimento leva os licenciandos à uma concepção superficial e, em alguns casos, equivocada de que a PCC e o ES são elementos formativos similares e/ou equivalentes.

Foi possível identificar que a visão de prática da maior parte dos licenciandos está distorcida em relação ao que é descrito nos documentos oficiais. Em suma, essa visão conceitual reducionista é um obstáculo a se superar nos cursos de formação. Pois, como consequência deste embate de concepções, se fortalece a avaliação negativa dos alunos diante da estrutura curricular, do desprestígio das disciplinas pedagógicas e, por conseguinte, desvalorização do curso de licenciatura. Outro sim, entendemos que a cada ciclo condicionado pelas mudanças curriculares, a identidade docente precisa ser fortalecida para que as influências no âmbito profissional, principalmente no sentido de valorização, sejam pouco sentidas ou tenham efeitos mínimos.

Um dos caminhos recomendáveis para superar essa visão é extrapolar a sinonimização do termo “prática”, induzindo a um processo de desconstrução e, a *posteriori*, de ressignificação. Superando a concepção de que o termo prática está restrito apenas a uma atividade predominantemente *in loco* ou de um espaço de comprovações teóricas. É necessário que a compreensão da prática responda em si próprio como uma ação reflexiva do exercício docente.

No que se refere a sistematização da PCC e do ES, embora os pareceres e resoluções sejam documentos que orientem a implementação das 800h (400h de PCC e mais 400h de ES), a construção sólida do perfil do professor que se pretende obter no curso, perpassa por caminhos e estratégias bem definidas em um planejamento pedagógico de curso, pois são frutos de uma construção coletiva, logo, subentende-se que os docentes formadores elaboraram diretrizes capazes de atender à formação preterida no documentos legais. No entanto, este foi outro aspecto de dificuldade relatado pelos licenciandos. Na concepção deles, os cursos não apresentaram claramente planos que efetivem a integralização das 400h destinadas a PCC, enquanto que para as 400h de ES, há uma abordagem restrita na matriz curricular.

Por ora, sobrelevamos que embora haja um esforço das IES investigadas, dos formadores docentes e de diversos grupos de pesquisas que enfatizam a importância

da prática na formação de professores, entendemos que existam obstáculos a serem superados a fim de que essa expectativa se concretize. Afinal, não é fácil superar antigas concepções, que por muito tempo se constituíram como verdades e que, de certa forma, foram suficientes para atender uma realidade em um contexto histórico específico. Contudo, não podemos fechar os olhos para as novas exigências que emergem na formação de professores.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura em química investigados, os conhecimentos - teóricos e práticos – devem ser articulados desde o início da formação, como orientam os documentos, envolvendo a participação de todo o corpo docente, permitindo que o trabalho coletivo se sobreponha às individualidades e minimizando os embates dos campos de pesquisas, a tal da valorização dos pares, tão comuns, que tem se instituído de forma lesante à formação plena do professor.

A ideia não é de transformar qualquer possibilidade de aula em instrumentação para a docência, mas compreender que nos cursos de licenciatura é sempre destacável o papel dos professores formadores em simular, problematizar e promover atividades que propiciem a inserção do licenciando no cotidiano de atuação profissional, estimulando-os em situações que vão além da regência a fim de que possam vivenciar o planejamento, a intervenção, o comportamento, a postura, as diretrizes e leis, e os demais modos operacionais inerentes ao processo educativo. Enfim, o ES e a PCC devem ser considerados espaços com a finalidade de favorecer maior conhecimento da realidade profissional, através de estudos, análises, problematizações, teorizações, reflexões, intervenções e redimensionamento da ação docente colaborando para o fortalecimento da identidade profissional.

Em função de todo o exposto, até o momento, entendemos o potencial da atual pesquisa para impulsionar reflexões e investigações prosseguidas de ações norteadoras que venham efetivar as ações de melhor aproveitamento das horas referentes à PCC e ao ES. Dessa forma, a contribuição consiste em tornar públicas as concepções historicamente instituídas nos cursos de formação de professores de química das IES do estado de Goiás, além daquelas preconizadas nos documentos oficiais, para que se possa discutir possíveis ações no âmbito curricular a fim de que sejam plantadas neste tempo e colhidas a posteriori, viabilizando a formação de professores reflexivos e críticos acerca de suas próprias ações profissionais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Nilton Manhães de; SILVA, Osório Peixoto. **História do Liceu de Humanidades de Campos - 1880/1980**. Campos, R.J: Editora Planície Ltda, 1980.
- ALMEIDA, Sara de. **A Prática como Componente Curricular nos cursos de formação de professores de Química no Estado de Goiás**. Dissertação de Mestrado, Goiânia, UFG/GO, 2016.
- ANDRADE, R. C. R.; RESENDE, M. R. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 1, n. 2, p. 230-252, jul./dez. 2010.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 251 p.
- AZEVEDO, F. et al. A reconstrução educacional do Brasil: ao povo e ao governo (O manifesto dos pioneiros da educação nova). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 34, n. 79, p. 108 - 27, jul./set. 1960.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. 4. ed. Universidade de Brasília, 1963.
- AZEVEDO, A. J. A influência da pedagogia tecnicista na prática docente de uma escola de educação básica. **Revista científica eletrônica de pedagogia**. Ano XI – Número 21 – Janeiro de 2013 – Periódicos Semestral.
- BASTOS, Maria Helena Camara. A formação de professores para o ensino mútuo no Brasil: O "Curso normal para professores de primeiras letras do Barão de Gérando (1839)." **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (3): 95 – 119, abr. 1998.
- BEHRENS, M. A. **O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BIANCHI, A. C. M.; ALVARENGA, M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. 3. Ed. São Paulo: Thomson Learning, 2003.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 9**, de 08 de maio de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n. 28**, de 02 de outubro de 2001.
- _____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 1.303/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Química**. Brasília, 06 de novembro de 2001.

_____. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES n. 15**, de 02 de fevereiro de 2005.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

_____. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

_____. Conselho Federal de Educação. Parecer no 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. **Documenta** nº 10, 1962. p.95-100.

_____. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

_____. **Decreto nº 1.190**, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.

_____. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes.

_____. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

_____. **A lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

_____. **Decreto-lei nº 8.530**, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal.

_____. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Parecer nº. 895/71**, de 09 de dezembro de 1971. São efetuadas as licenciaturas curtas de 1º grau: Letras, Ciências e Estudos Sociais.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. CNE/CES 1.303/2001; despacho publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, 7/12/2001, Seção 1, p. 25.

_____. **Parecer n. 292/1962**, de 14 de novembro de 1962. Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Documenta, Rio de Janeiro, n.10, p.95-101, dez.1962.

CACETE, Núria Hanglei. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1061-1076, out./dez. 2014.

CANDAU, V. M. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP; Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1987 (Relatório parcial de pesquisa).

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In: SOUSA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denice Barbara. (Orgs.) **Práticas Educativas, Culturas Escolares, Profissão Docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CATANI, D. B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHAPMAN, J., & ASPIN, D. (2001). **Schools and the Learning Community: Laying the Basis for Learning Across the Lifespan**. In D. Aspin, J. Chapman, M. Hatton & Y. Sawano (Eds.), (Vol. International Handbook of Lifelong Learning, pp. 405-446). London,: Kluwer.

CHAUÍ, M. Lei 5692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante. In: PILETTI, N.; PILETTI, C. **História da educação**. São Paulo: Ática, 1997, p.213-216.

CURI, Edda. **A matemática e os professores dos anos iniciais**. São Paulo: Musa, 2005.

DINIZ- PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99, p. 109-125.

_____. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.

_____. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec2q. Dial.: rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan./jun. 2014.

FAZENDA, I. C. A. et al (orgs). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas, SP: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FERREIRA, Eunice Freitas. **Licenciatura de Curta Duração: solução emergencial ou definitiva?** 1982. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, PUC/RJ, 1982.

GERMANO, José Willington. O discurso político sobre a educação no Brasil autoritário. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 28, n. 76, p. 313-332, set./dez. 2008.

GIORDANI, Ana Cláudia et al (orgs). **Aprender Geografia: a vivência como metodologia**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 147-156.

GUIMARÃES, V. S.; ROSA, D. E.G. **A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura**. Recife, PE, ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – abr. 2006. Disponível em: <endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1348-1.doc>. Acesso em: 07. out. 2016.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAWN, Martin. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 117-130, Jul/Dez 2001.

LOURENÇO FILHO, Ruy; MONARCHA, Carlos. **Por Lourenço Filho: uma biobibliografia**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.

LÜDKE, M. Avaliação institucional: formação de professores para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas). **Cadernos CRUB**, v. 1, n. 4, p. 5-96, 1994.

MALDANER, O. A. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Química Professor/pesquisador**. 2.ed. - Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

MARCELO, C. (2002). **Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento**. Educational Policy Analysis Archives, 10(35).

MESQUITA, N. A. S.; SOARES, M. H. F. B. Aspectos históricos dos cursos de licenciatura em química no Brasil nas décadas de 1930 a 1980. **Química Nova**, vol. 34, n. 1, 165-174, 2011.

MENEZES, L. C. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, D. B. et al. (Org.). **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.

MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. A formação continuada de professores: modelos clássicos e contemporâneo. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 11, n. 15, jul./dez. 2006. p. 75-92.

MOACYR, Primitivo. (1936). **A instrução e o Império: subsídios para a história da educação no Brasil**, v. 1 (1823 -1853). São Paulo, Nacional.

MOHR, A.; FERREIRA, R. Y. **Atividades de prática pedagógica como componente curricular no currículo do curso de ciências biológicas da UFSC**. In: 2º Encontro Regional Sul de Ensino de Biologia; 3ª Jornada de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFSC, 2006.

MONARCHA, Carlos. **Escola Normal da Praça: o lado das luzes**. Campinas: UNICAMP, 1999.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Currículo: novas trajetórias para a escola pública básica. In: RIOLFI, Cláudia Rosa; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GARCIA, Maria de Fátima. **Escola Viva**: elementos para a construção de uma educação de qualidade social. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NOGUEIRA, Lacerda. A Mais Antiga Escola Normal do Brasil (1835-1935). **Officinas Graphics do "Diário Oficial"** do Estado do Rio de Janeiro, Niterói, 1938.

NOGUEIRA, Octaciano. **1824**. 3. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012. 105 p. (Coleção Constituições brasileiras; v. 1)

NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

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

OCDE. (2005). **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago, 1995.

_____. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Estágio na Formação de Professores**: unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RANGHETTI, Diva Spezia. Políticas de formação inicial dos professores no Brasil: dos Jesuítas às Diretrizes Pedagógicas. **Revista @mbiente educação**, São Paulo, v 1 n. 1 jan/jul 2008.

REIS FILHO, Casemiro dos. **A educação e a ilusão liberal**: origens da escola pública paulista. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

RIANI, Dirce Camargo. **O caminhar dos Estágios Supervisionados: Convite a uma releitura crítica**. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUC/SP, 1994.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 23.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SAMPAIO, Helena. **Ensino superior no Brasil**: o setor privado. São Paulo: Hucitec: FAPESP, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas/SP, 2001.

_____. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. 143-155.

SANTOS, Boa Ventura. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHNETZLER, R.P. e ARAGÃO, R.M.R (Orgs). **Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens**. Piracicaba: UNIMEP/CAPES, 2000.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SILVA, K. C. M. O. **Estágio Supervisionado na formação inicial de professores: o dito e não dito nos PPC de licenciatura em química**. Dissertação de Mestrado, Goiânia, UFG/GO, 2016.

SUCUPIRA, Newton. O Ato Adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A Educação nas constituintes brasileiras, 1823 – 1988**. 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 31 - 117.

TANURI, Leonor M^a. **História da formação de professores**. In: Revista Brasileira de Educação: 500 anos de Educação. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago.2000.

TANURI, Leonor M. **Contribuição para o estudo da escola Normal no Brasil**. São Paulo: CRPE, n. 13, 1970.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Anped, n. 13, jan/abr. 2000.

TEIXEIRA, Anísio. **Ensino superior no Brasil: análise e interpretação de sua evolução até 1969**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1989.

TEIXEIRA, L. C. R. S.; OLIVEIRA, A. M. A relação teoria-prática na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 7, Nº. 3, 2005.

VILLELA, Heloisa de Oliveira S. **Do artesanato à profissão**: saberes de normalistas no Brasil do século XIX. ANPED: GT: História da Educação/n.02. Poços de Caldas: MG, 2003. Disponível em: 26reuniao.anped.org.br/trabalhos/heloisadeoliveirasvillela.rtf. Acessado em: 10 de nov. de 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE I**QUESTIONÁRIO DE PESQUISA**

As perguntas a seguir referem-se à investigação científica que pesquisa sobre as relações entre a legislação sobre formação de professores e as cargas horárias referentes aos componentes curriculares. Não é necessário se identificar.

1 – Na sua matriz curricular existem horas de aulas destinadas à Prática como Componente Curricular (PCC)?

Sim Não Não tenho certeza

2 – A partir da análise do perfil do curso de Química você sabe informar se as PCC são obrigatórias no seu curso?

Sim Não Não tenho certeza

3 – Baseando-se em suas respostas anteriores, a partir de qual período a PCC começou a ser inserida no curso?

Somente no último período com o estágio.

A partir do primeiro período com a observação de algumas aulas em escolas.

Em algumas disciplinas pedagógicas onde era preciso ministrar aulas.

Não houve inserção da PCC durante todo o curso.

Não sei responder.

4 – Quantas horas-aulas são destinadas à PCC no seu curso?

300 h/a Não sei

400 h/a Outras _____

5 – Como você consegue perceber a PCC dentro do seu curso?

Nas disciplinas de conteúdo pedagógico. Não consigo perceber.

Nas disciplinas experimentais. É uma disciplina do curso.

Nas disciplinas de conteúdo químico. Outros _____

6 – No seu curso, os professores atentam para o fato de trabalhar a PCC em suas disciplinas?

As vezes, alguns professores das áreas específicas.

Nunca.

() Somente os professores de disciplinas experimentais.

() Somente os de disciplinas pedagógicas.

() Não sei responder.

7 – A PCC é um aspecto importante na formação do profissional docente. Você acha que os professores são orientados, pelas instâncias superiores do curso, a trabalhar com esse aspecto?

() Sim, pois é uma normativa federal que contempla uma formação plena ao docente.

() Não, pois a realidade é atender as diretrizes do CRQ (Conselho Regional de Química).

() Alguns até tentam, mas devido à suas limitações não aprofundam.

() A maioria aproveita as aulas para além do conteúdo normal trabalhar noções de prática escolar.

8 – Como você avalia o perfil do profissional docente egresso no quesito prática como componente curricular?

() Insuficiente, pois deixa a desejar na vivência da prática pedagógica escolar.

() Regular, apenas os professores de cunho específico se esforçam para instrumentalizar a ação docente.

() Bom, pois boa parte dos professores do curso instruem e influenciam diretamente na formação do professor.

() Muito bom, visto que a instituição oferece todos os suportes para a formação de um bom profissional.

9 – Na sua matriz curricular há uma diferença entre PCC e estágio supervisionado?

() Não, a prática e o estágio são equivalentes.

() Sim, a PCC apresenta uma carga-horária flexível e o estágio apresenta uma carga-horária fixa.

() As duas são trabalhadas simultaneamente.

() Apenas uma é trabalhada. Qual? _____

10 – A partir da análise do perfil do curso de Química você sabe informar se o estágio supervisionado é obrigatório no seu curso?

() Sim

() Não

() Não tenho certeza

11 – O estágio de formação de professores é desenvolvido no seu curso como disciplina na matriz curricular?

Sim Não

12 – Quantas horas-aulas são destinadas ao estágio obrigatório no seu curso?

300 h/a 400 h/a Não sei Outras

13 – Como o estágio supervisionado é trabalhado no seu curso?

Observações e docência em escolas.

Realizações de seminários e atividades de vivência escolar.

Palestras e aulas temáticas.

Outros _____

14 – De que forma o desenvolvimento das atividades de estágio contribuem para sua formação?

Apresentando o futuro ambiente profissional.

Preparando para lidar com as questões burocráticas da educação básica.

Preparando para lidar com as questões pedagógicas da educação básica.

Preparando para lidar com as questões sociais da educação básica.

Preparando para lidar com as questões de ensino aprendizagem da educação básica.

Não contribui. Justifique _____

15 – De que forma o desenvolvimento do estágio supervisionado no seu curso contribui para sua formação profissional?

16 – De que forma o desenvolvimento das atividades relacionadas às horas de PCC contribuem para sua formação profissional?
