

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

EMANUELLY WOUTERS SILVA

**A ARTICULAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA POR MEIO DA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

ERECHIM

2021

EMANUELLY WOUTERS SILVA

**A ARTICULAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA POR MEIO DA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

ERECHIM

2021

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Silva, Emanuelly Wouters

A Articulação de Saberes Docentes em um curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular / Emanuelly Wouters Silva. -- 2021.

150 f.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Erechim, RS, 2021.

1. Prática como Componente Curricular. 2. Saberes Docentes. 3. Formação Inicial de Professores. I. Sartori, Jerônimo, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

EMANUELLY WOUTERS SILVA

**A ARTICULAÇÃO DE SABERES DOCENTES EM
UM CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA POR MEIO DA
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Dissertação apresentada para o Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 20/04/2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Jerônimo Sartori – UFFS
Orientador

Prof^a. Dr^a. Sinara München – UFFS - Erechim
Avaliadora

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero – Faed/UPF
Avaliador

Prof^a. Dr^a. Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher – IFFar - Panambi
Avaliadora

Com muito amor,
Dedicado ao meu pai, Antônio, à minha mãe, Márcia
e às minhas irmãs, Éllen, Antônia e Mariana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva de ler, escrever, pesquisar... agradeço a Ele por permitir que eu ame os estudos e a pesquisa... agradeço pela oportunidade de me efetivar pesquisadora por meio do Mestrado.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Jerônimo Sartori por me escolher como sua orientanda e conduzir um processo de construção e aprendizagem leve e proveitoso.

Aos meus pais que, após cinco anos longe, me ofereceram morada física e emocional, possibilitando dar mais esse passo na minha formação.

Aos meus avós, Hamilton e Isolde que percorrem quilômetros comigo.

Aos meus amigos e colegas desta etapa Rúbia, Bruna e Jonas com os quais sempre compartilhei inquietações e fui acolhida em momentos difíceis.

Às minhas amigas Gabriele, Bianca, Débora, Jéssica, Mirian e Lisiane por sempre me apoiarem e estarem presentes em meu coração mesmo distantes fisicamente.

E a qualquer pessoa que a memória deixou escapar, mas esteve presente me auxiliando de diversas formas.

“Sem a Educação das Sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido.”

Rubem Alves

RESUMO

A formação inicial como base para começar a caminhada ao constituir-se docente é alicerçada por meio de diferentes saberes. A temática dessa dissertação refere-se à articulação de Saberes Docentes em um curso de licenciatura em Química, considerando as possibilidades oferecidas pela Prática como Componente Curricular (PCC). Para isso, desenvolvi esta pesquisa de abordagem qualitativa, focada no Estudo de Caso, tendo como investigados os egressos, quatro professores e a coordenadora do curso, com o propósito de investigar as contribuições do componente no que se refere à articulação de Saberes Docentes. A pesquisa qualitativa em forma de Estudo de Caso foi escolhida tendo em vista que o objeto de estudo é carregado de ideologias e subjetividades e, que o *locus* da pesquisa apresenta características particulares e não universais (ALVES, 1981; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO e DESLANDES, 2002). O objetivo que norteia o estudo é: compreender de que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Panambi contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de Saberes Docentes. Como método de coleta de dados, segui a premissa de Bauer e Gaskell (2002) sobre instrumentos que expressem as características de um grupo social por meio das opiniões dos atores sociais e que valorizem as experiências individuais dos participantes. Assim, utilizei entrevistas, com os professores, e questionários, com os egressos, ambos elaborados de forma aberta (GIL, 2008) com objetivo de não engessar as respostas dos sujeitos. O aporte teórico foi feito com base em reflexões sobre os Saberes Docentes na perspectiva de Pimenta (1997) e sobre a Formação Inicial de Professores segundo Silva e Schnetzler (2005; 2008) e Nóvoa (1992), além dos documentos que regulamentam a Prática como Componente Curricular. Os resultados da investigação apontaram que as principais formas de articulação de Saberes Docentes por meio da Prática como Componente Curricular são: o contato com a prática educativa; o desenvolvimento de atividades de professor; a articulação entre teoria e prática; a elaboração de projetos; o compartilhamento de experiências; e a reflexão dos processos realizados. Os saberes necessários à docência, segundo os participantes são: saber do conhecimento, saber pedagógico, saber da experiência, saber da ação pedagógica, saber da relação professor aluno, saber da inclusão, saber político, saber curricular, saber do compromisso e saber da comunicação. Tais contribuições permitem concluir que o licenciando está sempre em processo de articulação de Saberes Docentes quando desenvolve a PCC, pois, possibilita conhecer a escola, planejar, estudar o conteúdo e desenvolver a prática.

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular. Saberes Docentes. Formação Inicial de Professores.

ABSTRACT

Initial education as a basis to start the journey when becoming a teacher is based on different knowledge. This dissertation theme refers to the articulation of Teaching Knowledge in a graduation course in Chemistry, considering the possibilities offered by Practice as a Curricular Component (PCC). For this, I developed this research with a qualitative approach, focused on the Case Study, investigating the graduates, four teachers, and the course coordinator, to investigate the component's contributions regarding the articulation of Teaching Knowledge. Qualitative research in the form of a Case Study was chosen considering that the study object is loaded with ideologies and subjectivities and, that the research locus has particular and not universal characteristics (ALVES, 1981; LUDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO e DESLANDES, 2002). The objective that guides the study is: to understand how Practice as a Curricular Component of the Chemistry Graduation course at the Instituto Federal Farroupilha - campus Panambi contributed to the process of training graduates to articulate Teaching Knowledge. As a method of data collection, I followed the premise of Bauer and Gaskell (2002) on instruments that express the characteristics of a social group through the opinions of social actors and that value the participants' individual experiences. Then, I used interviews, with teachers, and questionnaires, with graduates, both elaborated in an open way (GIL, 2008) with the objective of not limiting the subjects' responses. The theoretical contribution was made based on reflections on Teaching Knowledge from the perspective of Pimenta (1997) and on the Initial Teacher Education according to Silva and Schnetzler (2005; 2008) and Nóvoa (1992), in addition to the documents that regulate the Practice as a Curricular Component. The results of the investigation pointed that the main forms of articulation of Teaching Knowledge through Practice as a Curricular Component are: contact with educational practice; the development of teacher activities; the articulation between theory and practice; projects elaboration; sharing experiences; and the reflection of the processes carried out. The knowledge needed for teaching, according to the participants, are learning knowledge, pedagogical knowledge, experience knowledge, knowledge of pedagogical action, teacher-student relationship knowledge, inclusion knowledge, politics knowledge, curriculum knowledge, commitment knowledge, and communication knowledge. Such contributions allow us to conclude that the undergraduate student is always in the process of articulating Teaching Knowledge when he develops the PCC, therefore, it makes it possible to get to know the school, plan, study the content and develop the practice.

Keywords: Practice as a Curricular Component. Teaching Knowledge. Initial Teacher Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos regulamentadores da PCC	21
Quadro 2 – Pesquisa de descritores individuais.....	46
Quadro 3 – Trabalhos BDTD	47
Quadro 4 – Artigos encontrados na plataforma Google Acadêmico	52
Quadro 5 – Categorias Iniciais a partir dos Questionários.....	67
Quadro 6 – Categorias Iniciais a partir das Entrevistas	67
Quadro 7 – Categorias Finais a partir dos Questionários	68
Quadro 8 – Categorias Finais a partir das Entrevistas.....	68
Quadro 9 – Disciplinas de cada semestre que podem ser articuladas às PeCC's.....	74
Quadro 10 – Ementa das PeCC's	75
Quadro 11 – Falas dos participantes sobre as contribuições da PeCC para o contato com o cotidiano escolar.....	83
Quadro 12 – Saberes Docentes elencados pelos entrevistados	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
IFFar	Instituto Federal Farroupilha
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MC	Matriz Curricular
PCC	Prática como Componente Curricular
PeCC	Prática enquanto Componente Curricular
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Prática Profissional Integrada
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1	CANTANDO A LETRA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO.....	13
2	CONFERINDO A AFINAÇÃO: A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	21
2.1	REGULAMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO.....	21
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR.....	27
3	DE NOTA EM NOTA: A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES.....	32
3.1	NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES.....	32
3.2	NOTAS SOBRE OS SABERES DOCENTES.....	35
3.2.1	O Saber Pedagógico.....	37
3.2.2	O Saber da Experiência.....	39
3.2.3	O Saber do Conhecimento.....	40
3.2.4	Os Saberes e a Prática como Componente Curricular.....	41
4	NO RITMO DA ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DOS ANÚNCIOS AO ITINERÁRIO METODOLÓGICO.....	44
4.1	VOZES QUE ECOAM: APRENDENDO COM OUTROS PESQUISADORES.....	44
4.1.1	Teses e Dissertações.....	46
4.1.2	Artigos.....	52
4.2	ITINERÁRIO METODOLÓGICO: COMO É QUE A BANDA TOCA?.....	56
4.2.1	Músicos e notas musicais: quem participa da Pesquisa?.....	59
4.2.2	Os instrumentos: quais são as técnicas da Pesquisa?.....	61
4.2.2.1	<i>Entrevistas.....</i>	61
4.2.2.2	<i>Questionários.....</i>	63
4.2.2.3	<i>Análise Documental.....</i>	64
4.2.3	A Partitura em construção: a Análise de Dados.....	65
4.2.4	Retornando à Instituição: o Produto.....	69
5	CANTANDO EVIDÊNCIAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	71
5.1	HARMONIZANDO OS RESULTADOS: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO.....	71

5.2	CONVERSANDO COM OS MAESTROS: APRECIÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	76
5.2.1	Conferindo o que dizem sobre o Funcionamento da Prática enquanto Componente Curricular	78
5.2.2	Conferindo o que dizem sobre as contribuições da Prática enquanto Componente Curricular	82
5.2.3	Perspectivas ecléticas sobre os Saberes Docentes.....	93
5.2.4	Articulando as notas: a articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática enquanto Componente Curricular	99
5.3	ENTRE VOZES E SONS: CONHECENDO A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS.....	102
5.3.1	Perspectivas e análises sobre a Prática enquanto Componente Curricular	104
5.3.2	Perspectivas relacionadas aos Saberes Docentes.....	110
5.3.3	Saberes Docentes e Prática enquanto Componente Curricular	114
5.4	OS TONS INESPERADOS: CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS QUE NÃO ESTAVAM NOS OBJETIVOS INICIAIS.....	116
6	NA MELODIA DA CANÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA FOMENTAR A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS.....	120
	REFERÊNCIAS	124
	APÊNDICE A – Cronograma de Atividades	131
	APÊNDICE B – Perguntas norteadoras da Entrevista	132
	APÊNDICE C – Questionário	133
	APÊNDICE D – Produto.....	134
	ANEXO A – Termo de Consentimento Egressos	143
	ANEXO B – Termo de Consentimento Professores	147

1 CANTANTO A LETRA: CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Pesquisar é... buscar novos horizontes, conhecer espaços que você não imaginava, explorar lugares onde (talvez) ninguém tenha ido, desbravar algo escondido, destapar o que está coberto, descampar uma trilha, nadar por um rio desconhecido, desembaraçar nós feitos, destrinchar matagais, abrir cortinas e janelas, esclarecer o oculto, defrontar-se com surpresas, descobrir novos conhecimentos...

Todas as atividades que contribuem para a evolução do mundo requerem pesquisa e a ciência evolui conforme o contexto social em que se situa, ao mesmo tempo em que é a responsável pelo progresso da sociedade (TEIXEIRA, 2003). Por isso, no meu ponto de vista, necessária é a palavra que melhor descreve a pesquisa científica e, é também a motivação para me tornar pesquisadora.

Muitas vezes, creditamos a necessidade da pesquisa aos pesquisadores de Ciências Exatas, por entendermos que, por exemplo, a energia elétrica fez-se necessária e os remédios ou os carros se tornaram extremamente importantes no cotidiano, são resultados dessa categoria de pesquisa. Todavia, gradativamente, as Ciências que pesquisam seres humanos também têm ganhado espaço e vem sendo percebidas pela sua importância, sabendo que não há porque compará-las, visto que é impossível equipará-las.

Alves escreve que “o rigor de uma ciência é diretamente proporcional à rotina do objeto” (1981, p. 95). Por isso, quando o objeto de pesquisa são os seres humanos não podemos ter certezas, visto que, diferente de um objeto da natureza, sua rotina é subjetiva e pode mudar a todo tempo.

Nesse campo das humanidades é que enquadramos a Educação, pois, é composta por pessoas e, quando pesquisamos para conhecê-la, teremos que pesquisar seres humanos. O professor pode decidir ser um pesquisador de sua prática e, ao pesquisá-la e refleti-la, aumenta as chances de encontrar meios para aprimorá-la. Quando optamos por esse caminho de pesquisa por meio do Mestrado, que representa uma etapa a mais de estudos e discussões acadêmicas, nos conscientizamos da série de decisões que devemos tomar em relação à prática investigativa. Decisões que vão desde o que queremos pesquisar até como faremos para que essa pesquisa se concretize e de que forma estaremos contribuindo com os demais pesquisadores dessa área. Enlaçado a isso é que nenhuma pesquisa é neutra,

pois, quando decidimos o que pesquisar, que autores servirão de base teórica e que meios utilizaremos para a pesquisa, estamos nos apoiando em nossas ideologias (MINAYO e DESLANDES, 2002).

Nas amplas possibilidades de pesquisa que o campo educacional oferece está a minha escolha, que é a área da formação de professores. Gostaria de destacar a beleza desse processo. Na mesma linha de pensamento de Freire (1991, p. 58) quando escreve que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”, é que fiz essa escolha, tendo em vista que ser e tornar-se professor é um processo sempre inconcluso. Processo este em constante mudança e, mesmo que tenhamos escolhido a docência como profissão, o processo formativo, que envolve as formações inicial e continuada e as experiências profissionais é o que nos constitui docente.

A formação de professores apresenta, ainda, diversas derivações que podem ser estudadas. Delimitei meu estudo nas contribuições da articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática como Componente Curricular (PCC), que foi implementada com a pretensão de auxiliar no processo de formação docente, nos cursos de licenciatura. Considero que a PCC tem potencial para promover a articulação dos Saberes Docentes (pedagógicos, da experiência e do conhecimento), se for estruturada e organizada com este propósito.

Pimenta (1997, p. 16) afirma que: “as pesquisas sobre a prática estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência”. Enlaçado a isso, os cursos de formação de professores contemplados com as práticas de ensino, possibilitam que os licenciandos compreendam a articulação dos saberes como parte do processo de constituição profissional. Embasada nesse pensamento o problema de pesquisa que proponho é: *De que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha - campus Panambi, contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de Saberes Docentes?*

Partindo do problema de pesquisa e compreendendo a PCC como articuladora de saberes, desdobrei as seguintes questões: Qual a percepção dos egressos sobre a relação entre PCC e articulação de saberes? Como a articulação de saberes nas

PCC's contribuiu no processo formativo dos acadêmicos? Que saberes são considerados importantes para exercer a prática pedagógica segundo os professores da graduação? De que forma os professores concebem a Prática como Componente Curricular como agregadora do processo de construção de saberes docentes pelos egressos? Há diferença entre a forma que os professores do curso enxergam a PCC e a forma que a PCC funciona de acordo com a visão dos egressos?

O objetivo geral dessa pesquisa consistiu em: “compreender de que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Panambi, contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de Saberes Docentes”. Com base neste, pautei a pesquisa mediante os seguintes objetivos específicos:

- a. Analisar a proposta curricular da Prática como Componente Curricular desenvolvida no curso de Licenciatura em Química.
- b. Verificar a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Química sobre a Prática como Componente Curricular e sobre Saberes Docentes;
- c. Analisar a percepção dos egressos sobre a Prática como Componente Curricular para a articulação dos Saberes Docentes;
- d. Identificar as concepções que o coordenador do curso e os professores formadores que atuam na Prática como Componente Curricular têm sobre Saberes Docentes e sobre a Prática como Componente Curricular;
- e. Conhecer a percepção dos professores e do coordenador do curso sobre a Prática como Componente Curricular enquanto articuladora de Saberes Docentes;
- f. Identificar as diferenças de visões entre as concepções dos egressos e dos professores do curso sobre a Prática como Componente Curricular.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e foi desenvolvida no Instituto Federal Farroupilha – *campus* Panambi com egressos do curso de Licenciatura em Química, professores que atuam e/ou se envolvem nas PCC's e o coordenador do respectivo curso no período da pesquisa, configurando um Estudo de Caso. Os instrumentos utilizados com os participantes foram questionários e entrevistas. Também, foi analisada a Proposta Curricular das PCC's.

O Instituto Federal Farroupilha (IFFar), *campus* Panambi, é uma instituição de ensino técnico integrado, técnico subsequente e superior que teve suas atividades

iniciadas neste município no ano de 2010, sempre procurando ouvir a comunidade e ofertar cursos importantes para o contexto histórico social. Os primeiros cursos ofertados vieram de sugestões da comunidade e, desde então, a instituição vem oferecendo cursos voltados aos interesses da comunidade local, de acordo com a economia do município e as ofertas de emprego da região. Um destes cursos é o curso de Licenciatura em Química que é oferecido desde o início das instalações do IFFar em Panambi. A instituição ocupa 52 hectares de terra doados pela Prefeitura Municipal, sendo 40% deste espaço preenchido por uma vasta flora de plantas nativas (Site da Instituição, 2016). As figuras 1 e 2 apresentam o IFFar.

Figura 1: Vista aérea do IFFar



Fonte: Site da Instituição

Figura 2: Fachada do IFFar



Fonte: Site da Instituição

Sabendo que “Um indivíduo é um ser único. Sobre ele não se pode fazer ciência. Mas, o fato é que todos os indivíduos se encontram *localizados* em certas *entidades sociais*, que são sociais exatamente por serem comuns e universais” (ALVES, 1981, p. 95, grifo do autor) é que projetamos e desenvolvemos o estudo com os sujeitos do curso e instituição supracitados.

Considerando o contexto historicamente tradicional em que se desenvolveu a docência, os conhecimentos do professor, por muito tempo, se constituíram desarticulados, com a premissa de que ser docente era transmitir conceitos e informações, desconsiderando os saberes docentes e enfatizando somente os saberes de conteúdo. Por isso, a maior parte dos alunos dos cursos de licenciatura se apoiam no conhecimento científico como suficiente para ensinar bem (PIMENTA, 1997). Nessa perspectiva, torna-se tarefa das instituições formadoras de professores ensinar que os conhecimentos específicos precisam estar atrelados aos pedagógicos e ambos farão parte do processo de constituição docente, junto com o saber da experiência.

Os Saberes da Experiência se constituem cotidianamente, o que inclui também a vida dos licenciandos antes do início do processo de formação, o contato com os

professores da Educação Básica, sua postura em sala de aula e metodologias de ensino. Por sua vez, ressalta-se que: “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática” (PIMENTA, 1997, p. 07). Dessa forma, a formação inicial, bem como o exercício da profissão e todas as experiências que um professor (formado ou em formação) vai adquirindo, constitui o Saber da Experiência, que faz parte de um processo contínuo de construção do profissional professor.

Freire e Shor afirmam que: “[...] nossa experiência na universidade tende a nos formar à *distância* da realidade. Os conceitos que estudamos na universidade podem trabalhar no sentido de nos separar da realidade concreta à qual, supostamente, se referem” (1986, p. 69, grifo dos autores). Nesse sentido, percebemos que uma formação inicial que ensina apenas os conteúdos necessários para exercer a prática, não é suficiente para formar um professor, pois algumas discussões são necessárias para refletir sobre a prática educativa. Isto é, além dos saberes do conhecimento, também são necessários os saberes pedagógicos, que nos auxiliam na percepção de quem são nossos alunos e como faremos para que os conteúdos se enquadrem no seu cotidiano (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1997).

A realidade da escola é reflexo da sociedade, pois, recebe influência de aspectos políticos e sociais. A despeito disso, não podemos estudar sem levar em consideração que não existe escola alheia ao mundo (FREIRE, 2002), é por isso que estudar para ser docente exige sair das paredes da instituição formadora. Dessa forma, é necessário que sejam proporcionados momentos em que haja a articulação de saberes na formação inicial de professores, bem como a reflexão de que a constituição profissional perpassa a articulação desses saberes. Nessa perspectiva, surgem as práticas de ensino adotadas nos cursos de licenciatura, pois, essas preveem que o licenciando estude a teoria, tanto específica quanto pedagógica, planeje atividades embasadas em seus estudos e desenvolva-as em diferentes realidades.

Segundo Pimenta: “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*” (1997, p. 10, grifo da autora). Nesse sentido, o licenciando constrói sua própria identidade profissional, por meio de diversos saberes ao desenvolver a prática, que por si só, não é constituída de um só saber, mas de todos, inclusive o ato de desenvolvê-la colabora para a própria constituição do saber

da experiência de quem a faz. Formar-se ou constituir-se docente exige que tenhamos consciência que: “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica” (Ibid., 1997, p. 09).

Como forma importante de articular saberes na formação inicial estão as Práticas de Ensino, que segundo o Parecer CES nº 744/97 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96:

A prática de ensino constitui o espaço por excelência da vinculação entre formação teórica e início da vivência profissional, supervisionada pela instituição formadora.

A prática de ensino consiste, pois, em uma das oportunidades nas quais o estudante-docente se defronta com os problemas concretos do processo de ensino-aprendizagem e da dinâmica própria do espaço escolar (Parecer CES nº 744/97, p. 01).

A LDB – Lei nº 9.394/96, instituiu por meio do art. 65, a obrigatoriedade das Práticas de Ensino nos cursos de formação de professores em nível superior e o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, dentre suas determinações, estabeleceu uma carga horária mínima obrigatória de 400h de Práticas de Ensino em forma de Prática como Componente Curricular, implementadas nos cursos de licenciatura plena no Brasil.

No curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha (IFFar) *campus* Panambi, a PCC é nomeada Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) e representa 400 horas no decorrer do curso, sendo 50h por semestre na forma de disciplina durante 8 semestres, totalizando 8 PeCC's.

A PeCC de cada semestre possui uma proposta diferente, mas com características semelhantes. Isto é, porque as PeCC's, em geral, propõem que seja realizada uma prática específica com determinado grupo social. No entanto, o tipo de prática e o grupo social mudam a cada PeCC. Por exemplo: a PeCC de determinado semestre, sugere que seja desenvolvida uma Oficina Interdisciplinar em um espaço não formal de Ensino. Para que sua proposta se concretize, os licenciandos devem selecionar o espaço em que vão desenvolvê-la, conhecer os indivíduos que compõem esse espaço e, com base num diagnóstico inicial, escolher um tema para a Oficina e planejá-la de maneira que envolva mais de uma disciplina do curso, para posteriormente realizá-la. Isso ocorre a cada semestre, mas com variação de proposta e de local, abrangendo diferentes atividades a serem realizadas em diferentes etapas

da Educação Básica com agentes sociais diversos. Esse processo nos auxilia a pressupor que o aluno articula Saberes Docentes, o que contribui no processo de formação inicial de professores, pois, vai a diferentes espaços educativos e realiza atividades que fazem parte do exercício da docência.

Nessa perspectiva, durante o curso de Licenciatura em Química do IFFar, vivenciei a articulação de saberes, especialmente nas PeCC's. A cada semestre era possível conhecer uma realidade diferente, desde ambientes não formais até as etapas de ensino fundamental e médio da Educação Básica. Enquanto licencianda, analisava essas realidades e desenvolvia uma prática pensando em temas que envolvessem os sujeitos participantes, sendo pensados conforme seu interesse. Partindo de seus conhecimentos prévios, eram elaboradas oficinas que intuía ensinar Química utilizando conteúdos do cotidiano dos sujeitos com objetivo de significar a aprendizagem.

A docência é um processo de construção constante movido pelas reflexões feitas sobre a prática, as quais modificam os conceitos da educação no âmbito social. É fundamental também, refletir sobre a importância do professor que se constitui por meio de diferentes saberes, que auxiliam na mudança da visão de que o professor se constitui somente a partir dos conceitos científicos.

A dissertação estrutura-se em seis capítulos: no primeiro consta uma breve problematização e apresentação do tema de pesquisa; no segundo discorro sobre a Prática como Componente Curricular; no terceiro pondero sobre os Saberes Docentes e a Formação Inicial; no quarto trato sobre o Estado de Conhecimento e a metodologia proposta para a concretização do estudo; no quinto apresento os resultados da pesquisa e discussões; e no sexto e último trago os apontamentos finais.

2 CONFERINDO A AFINAÇÃO: A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO INICIAL

O presente capítulo aborda discussões sobre a Prática como Componente Curricular, iniciando pela legislação, regulamentação e a forma como é implementada nas instituições. Após, reflito sobre as diferentes formas de contribuição da PCC no processo formativo de professores e de que forma se pretende que ocorram tais contribuições na formação inicial de docentes.

2.1 REGULAMENTAÇÃO E LEGISLAÇÃO

A Prática como Componente Curricular não é regulamentada diretamente pela LDB – Lei nº 9394//96, na qual a única prática de ensino que aparece é o estágio supervisionado. Para tornar mais clara a inserção da Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura, utilizo os documentos criados posteriormente que corporificam a LDB – Lei nº 9394//96, para regulamentar a PCC, os quais constituem a base da elaboração desse capítulo e, encontram-se situados no Quadro 1.

Quadro 1 – Documentos regulamentadores da PCC

TIPO DE DOCUMENTO	ANO	EMENTA
PARECER CNE/CP Nº 15/99	1999	Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação
PARECER CNE/CP Nº 21/2001	2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

PARECER CNE/CP Nº 28/2001	2001	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 19/2002	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.
PARECER CNE/CES Nº 15/2005	2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior.
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2015	2015	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada;
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 02/2019	2019	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A LDB 9394/96 e os outros documentos que compõe o quadro demonstram em suas redações, que existe a preocupação no que tange a proporcionar a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura. É com base nessa articulação que se

propôs o Estágio Supervisionado (chamado de Prática de Ensino) e, um pouco mais tarde, a PCC.

As Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação (Parecer CNE/CP nº 115/99) orientam que parte do processo de formação profissional seja formulada, para que os alunos enfrentem os problemas na prática e reflitam sobre eles, bem como reorganizem ou redirecionem a atividade pedagógica. Assim, é por meio das práticas de ensino que:

[...] o aluno docente tanto aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional (PARECER CNE/CP nº 115/99, p. 02).

Para isso, o mesmo Parecer propõe que: “a prática de ensino seja concomitante à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro aluno é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados [...]” e, que dessa forma proporcione ao licenciando contato com os aspectos que compõem o espaço profissional futuro: “gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação”. Além disso, nesse documento há um aumento significativo da carga horária destinada à prática de ensino – chamada de prática de formação (Art. 9) – de 300h, conforme orientava a LDB – Lei nº 9394/96, para 800h, as quais não podem ser ofertadas somente no final do curso e,

Art. 9º - [...] § 1º A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de educação básica e compreenderá a participação do estudante na preparação das aulas e no trabalho em classe geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade (PARECER CNE/CP nº 115/99, p. 09).

Na sequência, no Art. 10, as referidas Diretrizes dão a orientação de como as instituições formadoras devem proceder diante das 800h de prática:

Art. 10 - Compete aos institutos superiores de educação, no que diz respeito à parte prática: I - promover entendimentos com escolas de educação básica tendo em vista assegurar o desenvolvimento da parte prática da formação; II

- organizar a parte prática da formação com base no projeto pedagógico da escola em que vier a ser desenvolvida; III - supervisionar a parte prática da formação, preferencialmente através de seminários multidisciplinares. IV - considerar na avaliação do aluno seu desempenho na parte prática ouvida a escola na qual esta foi desenvolvida (PARECER CNE/CP nº 115/99, p. 09).

Então, neste Parecer, fica perceptível que as práticas citadas não dizem respeito somente ao Estágio Supervisionado, mas sim, a ele e a outra forma de prática nas escolas. Prática esta colocada de forma bem explícita que se inicia desde o começo do curso, pois, o Parecer utiliza a expressão “vedada” no que se refere às práticas de ensino desenvolvidas exclusivamente no final do curso.

O Parecer CNE/CP nº 21/2001 denominado Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, diferenciou Prática de Ensino de Estágio Curricular Supervisionado e Atividades Acadêmico Científicas e determinou que:

Art. 1º - A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas com a garantia das seguintes dimensões dos componentes comuns:
 I- 400 (quatrocentas) horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso;
 II- 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada ao final do curso;
 III- 1800 (mil e oitocentas) horas para os conteúdos curriculares de atividades acadêmico-científico-culturais em sala de aula;
 IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Também, no mesmo ano foi elaborado o Parecer CNE/CP nº 28/2001 que deu nova redação ao anterior e, finalmente, diferenciou as práticas conforme a nomenclatura que é utilizada até hoje: “[...], há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei” (p. 09). Esse documento foi o mais esclarecedor em relação à PCC, pois, também determinou que a Prática como Componente Curricular deve ter espaço desde o início do curso “e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (CNE/CP nº 28/2001, p. 09). Além de incumbir à instituição “dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio” (p. 14).

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 é o primeiro a nomear a Prática como Componente Curricular, bem como, a determinar a carga horária das práticas nas licenciaturas, utilizando essa nomenclatura. Mais tarde, foi criada a **Resolução CNE/CP nº 19/2002** que, da mesma forma que o **Parecer CNE/CP 28/2001**, dá nova redação à carga horária instituída no Parecer nº CNE/CP 21/2001, alterando a nomenclatura da Prática de Ensino para a, então, Prática como Componente Curricular:

Art. 1º - 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. (PARECER nº CNE/CP 28/2001; RESOLUÇÃO nº CNE/CP 19/2002, grifo meu).

Como é possível perceber analisando os documentos supracitados, de certa forma, pode-se dizer que a nomenclatura dos diferentes tipos de prática é confusa. Haja vista que, ora aparecem com um nome e ora com outro, às vezes, tratando da mesma prática. Por isso, foi elaborado um documento com o fim de questionar e esclarecer a redação dos demais documentos: o Parecer CNE/CES nº 15/2005, o qual define que “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” (p. 03). E, o “o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (p. 03).

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 estruturado conforme a base comum nacional das orientações curriculares, alterou a carga horária total do curso para 3.200 horas de “efetivo trabalho acadêmico” (p. 11), distribuídas em oito semestres/quatro anos, tendo mantidas as 400h para a Prática como Componente Curricular no decorrer de todo o curso e as 400h de Estágio Curricular Supervisionado. Além disso, 200h de

“atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (p. 11).

Em 2019, indica-se a demanda da reestruturação do documento para os cursos de formação de professores devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Este documento consiste na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define a Base Nacional Comum para a formação de professores. Sobre os momentos de prática na formação inicial, explicita:

A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio supervisionado, no qual a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso, bem como deve estar voltada para resolver os problemas e as dificuldades vivenciadas nos anos anteriores de estudo e pesquisa (2019, p. 09).

Pelo documento é possível conceber que a prática deve estar presente durante todo o curso e conduzir ao Estágio Supervisionado. Em relação à carga horária, a resolução estabelece que:

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (2019, p. 06).

Nessa perspectiva, a carga horária da PCC segue sendo a mesma – 400h. Os grupos citados referindo-se à carga horária dos cursos, são grupos de componentes curriculares definidos pelo documento de acordo com as competências profissionais que se pretende contemplar na formação dos futuros professores. O grupo I, abarca competências profissionais relacionadas ao “conhecimento, prática e engajamento

profissionais” (2019, p. 06); o grupo II “compreende o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento” (2019, p. 07); e no grupo III:

[...] a carga horária de 800 horas para a prática pedagógica deve estar intrinsecamente articulada, desde o primeiro ano do curso, com os estudos e com a prática previstos nos componentes curriculares, e devem ser assim distribuídas: 400 (quatrocentas) horas de estágio supervisionado, em ambiente de ensino e aprendizagem; e 400 horas, ao longo do curso, entre os temas dos Grupos I e II (2019, p. 09).

Dessa forma, concebemos que das 800h obrigatórias, 400h são para a PCC, a qual precisa constituir integralmente o curso, ou seja, não apenas no fim, mas desde o começo do curso de acordo com os componentes curriculares estabelecidos nos grupos I e II da atual resolução.

Com base nos documentos analisados, concluímos, então, que: a PCC é obrigatória nos cursos de licenciatura, devendo ser destinadas 400h de carga horária do curso para a realização desta; a forma como a PCC será implementada nos currículos das diferentes licenciaturas depende da organização particular de cada curso e; dentre os objetivos principais da PCC está a articulação de teoria e prática e o contato direto com a escola em todos os seus aspectos.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

A relação entre a formação de professores e a PCC fica explícita por meio das diretrizes e consta na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui a PCC sempre dentro de alguma diretriz que orienta a formação de profissionais da educação (salienta-se que sua organização fica a critério de cada instituição, ou seja, pode ser na forma de componente curricular ou possuir horas dentro de outros componentes curriculares, dentre outras maneiras). Fica claro por meio da Resolução a importância da PCC no currículo de formação docente, quando esta prevê que os alunos planejem e executem atividades no ambiente escolar, enfrentem problemas

que terão na prática e estabeleçam uma relação com o meio formal de uma escola, a gestão, os colegas e os alunos, tendo como um de seus objetivos unir teoria e prática.

Silva e Schnetzler argumentam que a formação docente tradicional induz a um conceito de atividade docente instrumental e funcional quando apenas utiliza conhecimentos exatos e prévios para organizar os cursos, sem considerar que a atividade profissional tem característica de “mutabilidade e imprevisibilidade” (2005, p. 10). As autoras escrevem que é necessária uma formação que estimule a criatividade dos futuros professores nas situações que ocorrem no cotidiano profissional, dessa forma, induzindo que a formação inicial, proporcione momentos em que o licenciando participe de atividades em sala de aula, que fazem parte do cotidiano profissional e, dessa forma, auxiliem nesse processo de resolução de problemas de forma criativa e espontânea.

Segundo Nóvoa, os programas de formação docente exigem constante reflexão e análise de suas respectivas deficiências, avaliando além das “clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores” (1992, p. 11). Esse exercício de reflexão é que proporciona a evolução do conceito de formação de professores, que vem sendo discutido cada vez mais, fugindo ao modelo tradicional de racionalidade técnica.

Nos moldes da supracitada racionalidade técnica, o professor age como um técnico, solucionando problemas com a aplicação de conhecimentos científicos e pedagógicos, diferentemente da racionalidade prática, a qual promove um processo de reflexão-na-ação para solucionar os problemas cotidianos enfrentados no processo de ensino e aprendizagem (SILVA e SCHNETZLER, 2008). Seguindo o viés da racionalidade prática, em que o professor reflete sua ação, é necessário que a formação docente proporcione intervenções no espaço profissional, para que o licenciando conheça as situações da prática e reflita sobre elas. Enlaçado a isso é fundamental saber que não existe teoria e conhecimento prontos para cada problema surgido, visto que cada situação e cada escola é diferente e requer posicionamentos e enfrentamentos também diferenciados.

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

investigação, directamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1992, p. 16).

Nessa perspectiva, compreendemos que a formação não pode ser um processo isolado da realidade e da prática educativa. Não se forma um professor dentro de uma instituição, apenas discutindo teorias e conceitos científicos, –sem que haja contato da teoria com o exercício docente. Uma formação que proporcione articulação entre os conhecimentos e, ainda, harmonize-os com a prática, indagando investigando e refletindo mediante esses aspectos, constituindo um modelo de formação docente inicial que sai do modelo de racionalidade técnica e abandona as concepções tradicionais (SILVA e SCHNETZLER, 2008). Nesse viés, surge a PCC como forma de articulação entre formação acadêmica e o exercício da profissão docente.

Dentre seus objetivos, a PCC procura articular teoria e prática, ponto sempre atual a ser discutido e enfrentado no campo da docência, embora nem seja “possível construir uma teoria sem que ela tenha passado pelo filtro da prática refletida em seu *locus* sócio-cultural, e de uma prática sem reflexão, sem ter um cerne teórico” (FERNANDES e FERNANDES, 2005, p. 03).

O exercício da profissão docente tem um histórico tradicional, que se valia apenas dos conceitos teóricos dissociados da prática, como se fossem coisas distintas, ou a prática apenas usada para comprovar a teoria. Nessa perspectiva, “a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tensione e recrie a teoria” (FERNANDES e FERNANDES 2005, p. 03). É por isso que discutir a articulação entre teoria e prática, nem seria necessário se nunca as tivessem separado, pois não há sentido, visto que: “a prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (Parecer CNE/CP 28/2001, p. 08). No entanto, ainda que se defenda o posicionamento de que a prática é onde se aprende os mais valiosos aspectos sobre o exercício da docência, ainda hoje se vê uma certa resistência das instituições formadoras para utilizar esse princípio nos cursos formadores de professores (SILVA e SCHNETZLER, 2008).

Silva e Schnetzler afirmam que: “nas disciplinas científicas específicas dos cursos de licenciatura em Biologia, Física, Química, pouca ou nenhuma consideração tem sido dada para elaborações pedagógicas facilitadoras de aprendizagem” (2006,

p. 02). Muito se discute a respeito de inserir a teoria e a prática no currículo dos alunos que teremos (me colocando como ex licencianda), até existem disciplinas em que nos explicam como se faz para unir teoria e prática. Todavia, não se pensa que também somos alunos e que se deve unir teoria e prática também na licenciatura com os próprios licenciandos.

As referidas autoras, justificam a falta de abordagens pedagógicas facilitadoras nos cursos de formação inicial, argumentando que os professores formadores “vêm interpretando e mantendo um processo de ensino-aprendizagem em termos de transmissão-recepção, que atribui grande peso à quantidade de conteúdos científicos, e não à sua elaboração na sala de aula por parte dos alunos” (2006, p. 02). Isso fica claro mediante a existência da separação bem visível: disciplinas específicas, pedagógicas e as práticas; separadas quando, muitas vezes, o conteúdo que trabalhamos na prática é exatamente o mesmo que estamos trabalhando na teoria, só que em momentos diferentes com professores diferentes. De modo geral, isso não é levado em consideração, desarticulando a teoria da prática e impossibilitando um processo reflexivo, “as disciplinas de conteúdo químico específico seguem seu curso independente e isolado das disciplinas pedagógicas e vice-versa” (SILVA e SCHNETZLER, 2008, p. 02). Por isso, uma proposta que faça acontecer essa união dentro da formação e não somente diga como fazer pós formação, é necessária.

A forma de divisão das disciplinas nos cursos de licenciatura é apoiada na racionalidade técnica, a qual se opõe a uma prática de reflexão (NÓVOA, 1992; SILVA e SCHNETZLER, 2008) e, “com base nesse modelo, os currículos de formação profissional tendem a separar o mundo acadêmico do mundo da prática” (SILVA E SCHNETZLER, 2008, p. 02). No entanto, devido aos estudos e pesquisas em educação, existe uma tentativa de superação que vem crescendo cotidianamente, “este modelo de formação dá sinais de fragilidade motivando a busca de novas alternativas, tais como a adoção da prática como componente curricular” (DA COSTA, DE ALENCAR e BERARDO, 2012, p. 01).

Nesse sentido, enxergamos a PCC positivamente, haja vista que, tendo carga horária obrigatória, é também obrigatório que os licenciandos tenham contato com a prática em momentos distintos do curso e não somente no fim, como está previsto para o Estágio. Assim, ambos incluídos na Proposta Curricular como disciplinas obrigatórias nos mostra um avanço para abarcar parte da prática docente na formação inicial, “trata-se de uma concepção de prática ampliada, constituindo um componente

curricular que está presente ao longo do processo formativo” (DA COSTA, DE ALENCAR e BERALDO, 2012, p. 01).

É durante a prática que o licenciando conhece a realidade e “as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de auto-desenvolvimento reflexivo” (NÓVOA, 1992, p. 16). Desse modo, o aluno-docente, quando em contato com os problemas surgidos no meio escolar, experiencia conjunturas que não ocorrem no cotidiano dentro da instituição formadora, pois, o que se estuda são teorias e hipóteses, mas quando esse contato é propiciado pela instituição é possível ser investigado e refletido, gerando conhecimentos com base na própria experiência.

Adotar a prática reflexiva significa uma outra maneira de encarar os professores em formação: vê-los como sujeitos de sua própria formação. É articular ação, formação e investigação, produzindo saberes sobre a ação e construindo saberes de ação (SILVA e SCHNETZLER, 2005, p. 10).

Com o processo de articulação entre teoria e prática no ambiente profissional dentro da formação inicial, vem a prática reflexiva. Apoiado na proposta da PCC é possível, resumidamente: conhecer o espaço em que se desenvolve a atividade, bem como quem faz parte dele; elaborar a atividade com base na investigação feita acerca das pessoas e do espaço, considerando conhecimentos prévios como base para a construção dos conhecimentos científicos; planejar e executar a atividade baseado nos conhecimentos pedagógicos que aportam todas as etapas do processo e; realizar a atividade que, conseqüentemente, será vivida pelo licenciando, tornando-se parte de suas experiências, o que sem um ato reflexivo durante e pós processo formativo não faria sentido.

3 DE NOTA EM NOTA: A FORMAÇÃO INICIAL E OS SABERES DOCENTES

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, os participantes e o local de desenvolvimento, o presente capítulo abrange, inicialmente, algumas reflexões sobre a formação inicial de professores e, posteriormente, concepções acerca dos Saberes Docentes.

3.1 NOTAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE DOCENTES

Formar um professor, dentre os muitos significados que pode ter, representa o fato de prepará-lo para exercer a docência considerando o contexto, tendo a consciência de que os alunos e as escolas nunca serão os mesmos. Dessa forma, preparar um professor é, concomitantemente, contribuir para que entenda que não estará preparado no final da primeira formação, mas preparar-se-á cotidianamente. A instituição formadora, portanto, precisa basear-se na premissa que a formação inicial contribui para a prática educativa, mas sempre “compreendendo que a lógica da actividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação” (NÓVOA, 1992, p. 12). Dessa forma, a universidade não é suficiente para formar um professor, mas é o ponto de partida do caminho para a docência.

Para Pimenta e Lima: “a universidade é o espaço formativo por excelência da docência, uma vez que não é simples formar para o exercício da docência de qualidade e que a pesquisa é o caminho metodológico para essa formação” (2005, p. 07). Desse modo, a formação não pode voltar-se apenas como espaço de treinamento de habilidades e competências.

Uma licenciatura tem como objetivo formar professores; formar sujeitos para o exercício da atividade profissional docente. No entanto, é preciso ir além do que se lê com esse objetivo, pois, facilmente imaginamos uma pessoa aprendendo conteúdos para ser docente, mas é imprescindível compreender que: “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 06).

Moreira (2012) realiza uma análise dos cursos de licenciatura de acordo com o formato 3+1, o qual ficou conhecido assim, pois, os currículos dos cursos de licenciatura se organizavam, dentro de seus quatro anos, em três anos de disciplinas dos conteúdos específicos (bacharelado) e, o último ano, em disciplinas de conteúdos de didática. Nessa perspectiva de formação, ensinar ainda era pautado na ideia de transmitir conhecimento, o que ficava explícito nesse formato, pois, primeiro o licenciando precisava aprender todo o conteúdo específico e, depois aprender como aplicá-lo: “a lógica subjacente é que o bom professor precisa, antes de tudo, deter o conhecimento” (MOREIRA, 2012, p. 03).

Embora este formato não seja mais o que norteia o currículo das formações de professores, essa lógica de formação deixou resquícios que afetam até hoje os cursos de licenciatura no Brasil (MOREIRA, 2012). Mesmo que as disciplinas não sejam divididas em 3+1, ainda são divididas de uma forma que continuam ensinando os conteúdos isolados da prática pedagógica. Segundo o mesmo autor, é como se preparassem o professor ensinando-o por meio do conteúdo específico e da didática (entre outras disciplinas pedagógicas que foram inseridas, o que representa uma das mudanças significativas no currículo), para que saia com a formação para exercer a docência. Para o autor:

[...] é necessário romper com essa lógica da separação e, depois, integração. Mais do que necessário, é urgente. Não podemos continuar separando conteúdo e ensino na formação do professor, uma vez que na prática docente esses elementos não são separáveis. Se os separamos no processo de formação, não estamos preparando o profissional para a sua prática real (2012, p. 06).

Dessa ótica, ainda, o autor aponta que se nos cursos de formação de professores não se consegue articular prática pedagógica e os conteúdos específicos, como se espera que o professor licenciado o faça em sua prática? Por isso, essa articulação é tão importante para o próprio licenciando, quanto para seus futuros alunos, visto que não há ação sem resultado, tudo que for levado em consideração no processo formativo de um professor, contribuirá na sua prática educativa futura.

Pimenta e Lima, chamam atenção para o problema de maneira semelhante afirmando que os cursos de formação têm seus currículos constituídos de “um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si” (2005, p. 02). Nesse viés, o que deveria ser a teoria norteadora da prática (ambas andando juntas), na verdade são saberes

disciplinares “completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos” (2005, p. 02).

O que precisa ser considerado no currículo das licenciaturas é que todas as disciplinas necessitam ter como foco a associação entre teoria e prática e, conforme as autoras Pimenta e Lima: “devem contribuir para a sua finalidade que é a de formar professores, a partir da análise, da crítica e da proposição de novas maneiras de fazer educação” (2005, p. 09). Sendo assim, não há forma de “fazer educação”, senão articulando teoria e prática e ambas consolidadas na realidade dos alunos.

Essa articulação não significa que não haverá distinção entre disciplinas, mas sim, que haja coerência entre elas. O que precisa ser rompido é o isolamento excessivo que há entre as disciplinas pedagógicas e específicas, até mesmo entre pedagógicas e pedagógicas, específicas e específicas (que é reflexo do sistema 3+1 (MOREIRA, 2012). Haja vista que, um professor é formado com o principal objetivo de ensinar o aluno e, na prática educativa, não se separa a didática do conteúdo. Então, podemos voltar ao questionamento de que, se é sabido que o aluno do futuro professor é um ser humano que não aprende em “caixinhas separadas” - como presume o sistema de divisão de disciplinas -, da mesma forma é o licenciando. Se esse sistema não começar a ser alterado pela formação inicial, jamais será em sala de aula. Pois, o licenciando tem reproduzido o modelo de prática que lhe é imposto na formação (PIMENTA e LIMA, 2005). Arrisco dizer que é um tanto hipócrita que algumas disciplinas da formação inicial preveem ensinar o licenciando, que ele deve articular os conhecimentos e associá-los à realidade dos seus futuros alunos, enquanto a forma como lhe ensinam é exatamente inversa (isolada).

Na mesma linha de raciocínio, a união entre teoria e prática é um assunto que gera grande repercussão e diferentes pontos de vista, mas o sentido que tem nesse contexto é que seja o alvo de todas as disciplinas de uma formação inicial. Isto porque, quando o licenciando aprende os conteúdos em uma disciplina específica, deve também aprender que os ensinará. Então, esse “aprender a ensinar” não pode estar isolado em uma disciplina de didática em algum momento completamente longínquo dentro do curso. É fundamental que os professores dos licenciandos proporcionem momentos de reflexão da prática dentro de suas disciplinas, dessa forma, expressando a união entre a teoria estudada e a prática refletida como foco.

Embora os projetos pedagógicos da maioria dos cursos de licenciatura abranjam um perfil do profissional a formar, da mesma forma que a união entre e teoria

e prática é abstrata e, pouco se considera o campo profissional do professor, sendo que este último demanda uma análise minuciosa, não superficial como se tem feito (GATTI, 2014). Seguindo esse aspecto, além de elaborar um currículo com essa base, também, é preciso que as práticas de ensino sejam contempladas com uma carga horária significativa dentro dos cursos, pois, é na escola que ocorrerá a atuação profissional.

[...] os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar (GATTI, 2014, p. 07).

Analisando a concepção da autora, compreendemos que, além da separação visível entre as disciplinas, também, há pobreza no que diz respeito às práticas profissionais dos licenciandos. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima afirmam que ao possibilitar que o licenciando conheça e participe de situações experimentais em campo, a formação inicial “estará dando conta do aspecto prático da profissão” (2006, p. 05). Esse não é um aspecto exclusivo das licenciaturas, mas sim, considerado em qualquer área. Quando a questão é formar um profissional, a estrutura do curso é elaborada conforme o campo de atuação. Embora saibamos que cada profissional atua em um local específico, esse local, quando se diz da educação, via de regra é uma sala de aula, mas nunca será a mesma. Dessa forma, torna-se muito mais complexo elaborar um currículo focado nessa premissa.

Partindo desses aspectos, compreendemos que para uma formação inicial ser de qualidade, é preciso que seja alicerçada em dois pontos principais: a) a articulação entre as disciplinas, tendo como escopo a união entre teoria e prática e; b) o espaço do futuro profissional e o desenvolvimento de práticas de ensino baseadas nesse espaço (GATTI, 2014; MOREIRA, 2012; PIMENTA e LIMA, 2005).

3.2 NOTAS SOBRE OS SABERES DOCENTES

Opondo-se às concepções que consideram o professor um simples reprodutor de conhecimentos, está o professor como mediador dos processos de aprendizagem

dos alunos. Para que essa concepção de professor mediador se difunda, superando a tradicional concepção reprodutora, a formação de professores precisa ser pensada pautando-se na análise e investigação da prática docente, deixando para trás o currículo de formação inicial que se volta apenas para conceitos, estágios e atividades distanciadas da realidade escolar (PIMENTA, 1997). Segundo a autora, o currículo formal segue uma “perspectiva burocrática e cartorial que não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar, pouco têm contribuído para uma nova identidade do profissional docente” (1997, p. 06).

Nóvoa (1992, p. 16) escreve sobre a dificuldade de reconhecer que as práticas dos professores e os saberes experienciais são desvalorizados nas Ciências da Educação. Isso contribui para a legitimação de uma pedagogia “instrumental”, diferindo-se à prática reflexiva: “os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos ‘científicos’”.

Compreender o ensino como prática social é saber que a aprendizagem diz respeito aos alunos e sua localização histórica. Por isso, faz parte do processo de formar o professor, a construção da sua identidade pautada nos seus saberes e fazeres docentes “a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1997, p. 06). Para isso, inclui-se em sua prática o ato reflexivo investigativo, pois, pesquisando a prática e os problemas enfrentados nela, é que se pode visualizar novas soluções apoiados na teoria estudada para criar novas teorias a respeito do que se conhece no dia a dia no espaço escolar. Enlaçado a isso, apontam Silva e Schnetzler que: “a reflexão sobre as ações é, por conseguinte, um meio para a conquista e/ou para o desenvolvimento da autonomia, pois permite ao futuro professor o exercício de criar e não somente ficar refém do pensamento único daqueles que o orientam” (2008, p. 09).

No escopo de que a identidade profissional se desenvolve constantemente e para sempre, a construção da identidade se dá mediante os saberes que o professor adquire e constrói ao longo no tempo. Tempo que diz respeito à formação inicial e ao transcorrer do exercício da prática, incluindo formações posteriores - a formação continuada (LIBÂNEO, 2018; PIMENTA, 1997). Ao mesmo tempo, atento para o que escreve Nóvoa: “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade

crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1992, p. 13). Portanto, formar-se/constituir-se professor é passar pelos processos formais de ensino e refletir sobre eles, bem como sobre a própria prática.

O professor não progride como profissional “se ele apenas pensar na sua prática corrente sem recorrer a um modo de pensar obtido sistematicamente, a partir do estudo teórico das disciplinas pedagógicas e da disciplina em que é especialista” (LIBÂNEO, 2018, p. 38-39). Desse ângulo, ser professor exige, além de exercer a prática docente, pensá-la e estudá-la, visando sua melhoria, pautada em estudos preexistentes. Portanto, a docência engloba a prática – experiência -, os saberes científicos e os saberes pedagógicos, sabendo que um precisa do outro e, sem algum destes o professor terá dificuldades de progredir profissionalmente (PIMENTA, 1997).

Há diferentes maneiras de classificar os Saberes Docentes, sendo as principais concepções propostas por Shulman (1986), Tardif (2003), Pimenta (1997), Gauthier (1998) e Saviani (1996). Sabendo que cada autor possui uma perspectiva diferente sobre os saberes, nesse estudo, nos baseamos em Pimenta (1997), que os classifica como: Saberes da Experiência, Saberes Pedagógicos e Saberes do Conhecimento (disciplinares e/ou específicos).

3.2.1 O Saber Pedagógico

Dentre os três saberes, o pedagógico é o primeiro. Não em ordem de importância, mas de significado, pois, é o que abre caminhos para a compreensão da articulação entre os demais saberes. Visto que, as reflexões a respeito dos Saberes Docentes têm o Saber Pedagógico como base.

Para entender o Saber Pedagógico, pode-se analisar a separação existente entre um curso de determinada área em: Licenciatura x Bacharelado. Essa distinção existe pelo motivo de que o conhecimento pedagógico é o que diferencia o professor dos demais profissionais de diferentes áreas. Enquanto um aluno bacharel só terá disciplinas específicas da área, o licenciando precisa tê-las juntamente com as disciplinas pedagógicas.

Silva e Schnetzler ressaltam que o conhecimento pedagógico é muito complexo e vai além da própria disciplina, “pois, nele estão incluídos os modos que o professor

utiliza para representar e formular os conhecimentos científicos de sua disciplina, elaborando-os em conhecimentos compreensíveis para os alunos” (2006, p. 02). Ou seja, os Saberes Pedagógicos estão relacionados com a didática, com o como ensinar.

Na perspectiva de Pimenta (1997), quando se fala em didática os licenciandos esperam que essa disciplina ofereça técnicas de como ensinar, as quais serão aplicadas em toda e qualquer situação no ensino, isto porque acreditam que ter didática é saber ensinar. Apesar de essa concepção ser errônea, a autora nota um ponto positivo, o de que os alunos entendem que, “para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos” (1997, p. 09).

Pimenta (1997) escreve que a principal forma de conceber o Saber Pedagógico é na prática, visto que as disciplinas teóricas abrangem os saberes da educação e da pedagogia, mas são as práticas proporcionadas em algumas delas que promovem reflexão e construção do Saber Pedagógico e, sobretudo, é no exercício da docência que se constrói. Diante disso, a autora ressalta que os cursos de formação de professores devem proporcionar oportunidade para seus alunos conhecerem e documentarem o espaço escolar, isso se dá em forma de pesquisa:

[...] o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores [...] (PIMENTA, 1997, p. 11).

Dessa forma, o licenciando dá início a experiências e reflexões acerca do espaço escolar e, embasado nas teorias da educação, passa a constituir Saberes Pedagógicos.

3.2.2 O Saber da Experiência

A primeira característica desse saber, a que se faz imprescindível menção, é que nunca está pronto, nem mesmo tem fim. Ninguém jamais estará certo em dizer que adquiriu todo o Saber da Experiência. Nem sabemos quando começamos a construir esse saber em nossas vidas, pois, desde o começo dela, estamos vivenciando aspectos relativos à nossa identidade e a esse saber.

Para Pimenta a experiência que adquirimos como alunos, mesmo da Educação Básica, já faz parte do nosso Saber da Experiência docente, pois, obtemos contato com a nossa escola e com todos os nossos professores: “Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em *didática*, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana” (1997, p. 07, grifo da autora).

Ao corroborar com esta ideia, Bondía ressalta a importância de sabermos que experiência é exatamente o contrário de informação, para compreendermos que o Saber da Experiência não é “saber coisas”. O autor define que: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 02). Nessa perspectiva, experimentar é sentir, é viver. Se difere de saber algo. É viver algo que nos toque e passe a ter um significado.

Nesse viés, somos repletos de saberes da experiência antes de decidir ser professor e antes de iniciar a formação para tal. Dessa forma, a etapa de formação inicial tem como desafio: “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver* o professor *como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor” (PIMENTA, 1997, p. 07, grifo da autora). Ou seja, de utilizar nossas experiências como base para construir novas experiências, mas trocando de aluno para professor.

Conforme Silva e Schnetzler (2008, p. 01), os locais de formação da nossa identidade com base na experiência são vários, mas a academia: “exerce papel decisivo na constituição do futuro professor”, considerando que todas as experiências da vida se reconstróem, reconstruindo a identidade pessoal docente. As autoras

atentam para isso, escrevendo que é na instituição formadora, que se articula “o conhecimento teórico acadêmico, o contexto escolar e situações vividas no exercício da docência”.

3.2.3 O Saber do Conhecimento

Sabendo que a palavra conhecimento tem um amplo significado, é importante frisar que o Saber do Conhecimento a que nos referimos é o saber disciplinar, o saber dos conceitos científicos específicos, que é assim definido por Pimenta (1997). O mais difícil dos saberes para se escrever, na minha concepção, pois, esse saber diz respeito aos conteúdos específicos e criei uma barreira com tal aspecto, por conta da racionalidade técnica instaurada na educação, que só valorizava esse saber e o colocava no centro do ensino, deixando-o, por vezes, com uma essência técnica, o que, sem dúvida, se reflete até hoje. No entanto, esse preconceito não significa que eu o considero menos importante, pelo contrário, é o que me motiva a pesquisar e escrever o quanto é essencial compreender que todos os saberes juntos constituem o professor e tem igual importância, nem um é mais que outro e sem algum deles, o exercício da docência pode tornar-se incompleto.

Pimenta (1997) afirma, com base em suas pesquisas com licenciandos, que a maioria deles tem a percepção de que será professor da disciplina específica, para a qual estuda e que sem os conhecimentos de conceitos científicos não é possível ensinar. Ao mesmo tempo, a autora reflete sobre o significado que os licenciandos dão a esses conhecimentos ditos específicos: que importância eles têm no dia a dia? Que diferença farão aos alunos? De que forma tem relação com a sociedade? São esses conhecimentos separados dos conhecimentos das demais áreas?

Esses questionamentos corroboram para a nossa linha de raciocínio: a de que nenhum saber é suficiente sozinho. Isto porque torna possível refletir e questionar-se sobre e como a prática e a reflexão sobre a prática se articula aos saberes pedagógicos. Além disso, essa reflexão também nos leva a compreender que os saberes específicos sozinhos não dizem nada, eles precisam ser pensados conforme a realidade dos alunos, com base em seus conhecimentos prévios e de uma forma que possuam significado em seu cotidiano, o que, outra vez, nos remete ao saber

pedagógico, pois, é mediante ele que planejamos, refletimos e pesquisamos sobre a, e para a prática.

Segundo Silva e Schnetzler é irrefutável a necessidade de uma formação teórica concreta, “deve-se, entretanto, ter o cuidado de não cair no culto da teoria pela teoria, mas que, pela teoria, se pense a prática de forma rigorosa e profunda e vice-versa” (2008, p. 07). Ou seja, é preciso compreender o sentido da teoria, a qual não é um aglomerado de informações alheias uma da outra e ambas do mundo, mas sim, o conhecimento contextualizado e significativo para os alunos. Dessa forma:

[...] se entendemos que conhecer não se reduz a se informar, que não basta expor-se aos meios de informação para adquiri-las, mas que é preciso operar com as informações na direção de, a partir delas, chegar ao conhecimento, então parece-nos que a escola (e os professores) têm um grande trabalho a realizar com as crianças e os jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a *sabedoria* necessária à permanente construção do humano (PIMENTA, 1997, p. 08, grifo da autora).

Nesse viés, o saber específico é o conhecimento que o professor precisa ter para mediar a aprendizagem do aluno, pautando-se em seus conhecimentos prévios e, apoiado na perspectiva de uma aprendizagem significativa de conceitos na qual o aluno entenda a relação com a sua vida cotidiana.

3.2.4 Os Saberes e a Prática como Componente Curricular

Formação docente, identidade profissional e saberes docentes estão relacionados e andam *pari passu*. A análise aqui é feita correlacionando esses aspectos à PCC, sabendo que este componente curricular faz parte da formação inicial de professores e tem entre seus objetivos: o de promover o contato do professor estudante com a instituição escolar e articular teoria e prática. Para isso, observamos o seguinte:

a) As teorias pedagógicas estudadas nos cursos de licenciatura existem para auxiliar o professor em suas práticas futuras. Didáticas, Metodologias do Ensino, Fundamentos da Educação, dentre outras disciplinas que promovem discussão de aspectos pedagógicos relacionados à educação e a prática docente, com a

“responsabilidade” de ensinar o professor a ensinar. Entretanto, como se ensina a ensinar se cada escola é diferente, cada turma é diferente e cada aluno é diferente?

b) Respectivo à área da licenciatura escolhida, são ensinados os conteúdos científicos nas disciplinas que chamamos específicas. Durante o curso todo, aprende-se um conceito atrás do outro e que estes deverão ser utilizados nas aulas com os futuros alunos da Educação Básica, fica-se ciente que se deve saber todos esses conceitos, afinal, é para isso que estamos estudando e é isso que vamos ter que ensinar.

c) Finalmente, nos últimos semestres, o licenciando pode “aplicar” seus conhecimentos absolutos - científicos e pedagógicos -, adquiridos durante o curso, no Estágio Curricular Supervisionado.

Depois de cumprir com essas disciplinas, pronto! Produzimos um professor.

Se isso realmente fosse verdade, não teríamos uma educação que sofre para escapar dos moldes da racionalidade técnica, na qual o professor era sabedor de todos os conceitos e transmitia mecanicamente aos alunos que, por sua vez, eram esponjas que absorviam magicamente e reproduziam em suas avaliações.

Conscientes de que o professor se constitui docente durante a prática, é inegável que a formação inicial começa com os preparos para que o professor exerça a prática. Conhecendo o papel dessa etapa formativa e admitindo sua importância, também, é preciso concordar que apenas ensinar os conteúdos e as teorias pedagógicas é insuficiente para tais preparos.

Não se pode deixar a impressão de desmerecimento ao Estágio Curricular Supervisionado, pois, representa um espaço de aprendizagem que proporciona experiência com a atividade docente e, burocrática da escola, isto é, propicia contato com a gestão, documentos, além dos alunos e professores. A menção foi feita, criticando a formação “tradicional”, que prevê que o Estágio fecha a formação com “chave de ouro” e dá um selo de capacidade ao futuro professor. Mas, e se tivéssemos práticas como essa durante todo o curso? Opa! Temos. Essa é a função da PCC.

A Prática como Componente Curricular não é a solucionadora oficial de problemas da formação inicial, mas auxilia o professor a construir sua identidade nesse processo com base em experiências que vai adquirindo desde o início do curso. Pimenta, afirma que o primeiro passo para construir a identidade docente é: “mobilizar os saberes da experiência” (1997, p. 07). Quando, então, deixa-se isso apenas para

o final do curso, perde-se todo o resto somente com saberes teóricos sem a importante articulação com a prática, que é o saber vivido e experienciado.

Considerando a proposta da PCC e seus objetivos, supracitados, o professor estudante recebe a missão de planejar atividades dentro da sua área para determinado público. Sendo assim, tem a responsabilidade de ir à escola, conhecer o contexto no qual realizará a/as atividade/s e prepará-las de acordo com o seu diagnóstico. Ou seja, neste momento, o licenciando estará investigando os participantes da sua futura atividade e desenvolvendo um planejamento voltado aos seus interesses, mas, com conteúdos de sua área de ensino. Analisamos os passos:

- 1) Conhecer e investigar o contexto;
- 2) Planejar uma atividade baseada nos interesses do público, mas, com conteúdo específico;
- 3) Executar a atividade;
- 4) Refletir a prática desenvolvida (o que ocorre durante todo o processo).

Com esses passos, em tese, a PCC está proporcionando a articulação dos saberes docentes, pois, o licenciando estará desenvolvendo e executando um planejamento, observando metodologias e didáticas adequadas para o público (Saberes Pedagógicos); estudando e ensinando conteúdos da sua área de formação (Saberes do Conhecimento) e; vivendo esse processo da prática docente (Saberes da Experiência). Além disso, durante esse processo terá momentos de reflexão da prática realizada e discussões com seus colegas.

Resumindo, a PCC proporciona ao aluno que articule os saberes teóricos à própria experiência no decorrer do curso, contribuindo para a construção da sua identidade profissional. Propicia a reflexão da prática educativa e contato com a escola, que é o espaço de exercício profissional, auxiliando também, na construção de conhecimentos necessários para entender que a atividade docente não segue uma lógica, ou ordem, ou modelo. Isto porque, a atividade docente tem características mutáveis e historicamente situadas, o que fica visível por meio das próprias práticas, que ocorrem durante todo o curso, proporcionando uma experiência diferente a cada semestre ou etapa da formação inicial.

4 NO RITMO DA ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: DOS ANÚNCIOS AO ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O presente capítulo apresenta o arcabouço teórico-metodológico da proposta de pesquisa. Para isso, abordei inicialmente o Estado de Conhecimento da pesquisa, abrangendo estudos desenvolvidos por outros pesquisadores na área de Educação, envolvendo Saberes Docentes, Prática como Componente Curricular e/ou Formação Inicial de Professores. Na sequência, apresento a metodologia proposta para a realização da pesquisa, tratando do lugar, dos participantes e das técnicas utilizadas para a coleta, tratamento e sistematização de dados.

4.1 VOZES QUE ECOAM: APRENDENDO COM OUTROS PESQUISADORES

Com base na minha experiência pessoal no curso de Licenciatura em Química, após concluir a graduação e refletir sobre dar continuidade ao meu processo de formação por meio do mestrado, percebi a importância da articulação de saberes proporcionados pela Prática como Componente Curricular. Por meio da PCC foi possível conhecer diferentes realidades e planejar múltiplas atividades para públicos diversos com base em seu interesse. Isso me motivou a pesquisar qual a importância dessas práticas para os demais acadêmicos egressos desse mesmo curso. O escopo foi de que essa pesquisa justificasse a relevância de ter as PCC's como componente curricular, com carga horária obrigatória, haja vista que possibilitam aos alunos dos cursos de licenciatura o contato com as escolas e com o planejamento de atividades antes do Estágio Curricular Supervisionado. Para isso, foi importante conhecer as pesquisas já realizadas nessa área e utilizá-las como subsídio na sistematização escrita deste estudo.

O Estado do Conhecimento é a categorização e o registro de produções científicas, agrupando diferentes trabalhos (teses, dissertações, artigos...) mediante as características que os unem conforme tema e área preestabelecidos por quem pretende concretizar uma busca (MOROSINI e FERNANDES, 2014), com o objetivo

de uma “aprendizagem ativa e colaborativa, pela qual o sujeito assume o compromisso com a sua reflexão crítica, com a construção de seu objeto e com a inserção no campo científico” (MOROSINI, 2015, p. 14). Essa busca consiste em realizar um “descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado” (FERREIRA, 2002, p. 02). Nesse viés, o tema deste Estado do Conhecimento é a Prática como Componente Curricular enquanto articuladora de Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores.

Morosini (2015) escreve que quando damos início à busca por materiais, geralmente, temos uma ideia de que não há trabalhos relacionados ao tema da pesquisa. Todavia, sempre estamos seguindo um percurso de pesquisa que já teve início outrora, ou seja, estamos dando continuidade e acrescentando discussões ao que já existe sobre o tema no campo científico. Segundo a autora, possuímos crenças e saberes e, “para que ocorra a transformação do fato social em científico, há que se buscar um afastamento deste cotidiano” (2015, p. 06). Após conceber o que há de produção científica na área, o pesquisador deve definir as categorias e o modelo de análise a ser utilizado na busca.

Conforme Ferreira (2002), os catálogos de busca nos possibilitam rastrear os trabalhos escritos mediante assuntos, autores, áreas ou temas, além de delimitar um espaço de tempo. Para essa concepção, Morosini e Fernandes contribuem, afirmando que podemos utilizar o que há de “produção reconhecida junto aos órgãos de avaliação da produção nacional. Banco de todas as teses e dissertações produzidas no país com reconhecimento do governo [...]” (2014, p. 03).

Este Estado do Conhecimento possui duas fases distintas em decorrência do rumo da investigação. Inicialmente, realizei uma busca no acervo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, tendo como objetivo localizar as teses e dissertações sobre a Prática como Componente Curricular e os Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores. Todavia, essa busca não pode ser delimitada somente para o campo de Química ou de Ciências, pois, não haviam trabalhos suficientes para serem analisados com essa especificidade. Assim, surgiu o interesse pela segunda fase da investigação, sendo realizada em outra plataforma uma busca por artigos específicos da PCC em cursos de licenciatura em Química. Esta foi desenvolvida no *Google Acadêmico (Scholar Google)*, tendo por objetivo localizar

artigos publicados sobre a Prática como Componente Curricular em cursos de licenciatura em Química.

4.1.1 Teses e Dissertações

A busca pelas teses e dissertações foi desenvolvida na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e delimito o período de 2008-2018. Utilizei a busca avançada para inserir palavras-chave relacionadas ao meu tema de pesquisa, os descritores utilizados foram: Prática como Componente Curricular, Saberes Docentes e Formação Inicial de Professores. Busquei pelos termos individualmente e, por fim, utilizei mais de um campo para realizar uma busca detalhada. O quadro relacionado abaixo indica os descritores que utilizei e quantos trabalhos foram encontrados para cada descritor.

Quadro 2 – Pesquisa de descritores individuais

TERMO PESQUISADO	TÍTULOS ENCONTRADOS
Prática como Componente Curricular	755
Saberes Docentes	4.485
Formação Inicial de Professores	4.543

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Como se pode notar, a plataforma utilizada para a pesquisa nos oferece uma ampla quantidade de resultados. Entretanto, a pesquisa é sobre os três descritores, por isso, ao realizar a busca utilizando os três concomitantemente – Prática como Componente Curricular + Saberes Docentes + Formação Inicial de Professores - o resultado reduziu-se a 31 trabalhos.

Inicialmente, minha ideia era buscar os trabalhos específicos do ensino de ciências. Todavia, não pude especificar a busca para a formação inicial de professores

de ciências, pois, em geral, já obtive apenas 31 resultados e nem todos são especificamente sobre o meu tema de pesquisa. Dessa forma, quando tentei limitar ainda mais encontrei apenas cinco estudos.

Aprofundando a minha busca, desses 31 títulos que surgiram, apenas quatro se aproximaram do tema do meu estudo, então, realizei uma nova busca sem o item “formação inicial de professores”, com o objetivo de encontrar mais trabalhos e, localizei ao todo 102 trabalhos, sendo três que se aproximam do tema da minha pesquisa. Essa redução significativa (31-4; 102-3) ocorre porque a plataforma seleciona os descritores utilizados na busca em todos os campos do documento, dessa forma, aparecem diversos resultados de trabalhos que não tratam do tema Prática como Componente Curricular e Saberes Docentes na Formação Inicial de Professores. Abaixo, segue o quadro com os sete trabalhos selecionados.

Quadro 3 – Trabalhos BDTD

N	AUTOR	INSTITUIÇÃO	TÍTULO	GÊNERO	LOCAL E DATA
1	FONSECA, Carlos Ventura	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFGRS)	A formação de professores de Química em Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos	Tese	Rio Grande do Sul, 2014
2	MARCATTO, Flávia Sueli Fabiani	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	A Prática como Componente Curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Matemática	Tese	São Paulo, 2012
3	MONTEIRO, Francisca Ocilma Mendes	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)	A Prática como Componente Curricular na formação de professores do Curso de Licenciatura em Biologia no IFPI <i>campus</i> Floriano	Dissertação	Rio Grande do Sul, 2013

4	ORLANDI, Elisa Margarita	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	A Prática Pedagógica como Componente Curricular na formação de professores: a visão de graduandos do curso de Ciências Biológicas (diurno) da Universidade Federal de Santa Catarina	Dissertação	Santa Catarina, 2015
5	RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Prática de Ensino e Estágio Supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da Educação Básica	Tese	São Paulo, 2011
6	ROCHA, Aurea Maria Costa	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	A formação de professores e a construção de saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE	Dissertação	Pernambuco, 2008
7	SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	As Práticas Pedagógicas e os Saberes da Docência na formação acadêmico- profissional em Ciências Biológicas	Tese	Santa Catarina, 2014

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Dos trabalhos selecionados, alguns se assemelham mais que outros se comparados ao meu estudo. O trabalho número um, é uma tese sobre estudos de caso em diferentes instituições formadoras de professores de química. O objetivo é saber se eles promovem vinculações entre os aspectos teóricos e a prática pedagógica, além do âmbito político envolvido na docência, o que auxilia na preparação dos profissionais para o exercício da docência. O pesquisador explorou o contexto das licenciaturas analisando a produção acadêmica relacionada ao tema. Posteriormente, aprofundou seus estudos em duas licenciaturas específicas analisando a matriz curricular e desenvolvendo questionários com discentes e docentes. A técnica utilizada para o tratamento dos dados foi a Análise de Conteúdo.

A pesquisa indicou que, a maioria, os cursos de licenciatura em química privilegiam os saberes específicos da química, dedicando pouco espaço à teoria e prática pedagógica, o que dificulta o preparo do professor para o exercício profissional docente.

O trabalho dois, pesquisa especificamente a implementação da Prática como Componente Curricular nos cursos de licenciatura em matemática. Trata-se de uma tese, na qual a pesquisa desenvolvida foi de natureza qualitativa na forma de análise documental, tendo como objeto de estudo 30 projetos pedagógicos do curso em questão de diferentes regiões do país. A pesquisadora buscou analisar se os cursos ofertavam as 400h de prática como componente curricular obrigatória e de que forma faziam isso. Apesar do objetivo de pesquisa, as considerações finais apresentam diversas outras questões que surgiram no decorrer da pesquisa sobre as práticas, como quem são os professores responsáveis e o tipo de metodologia utilizada. A conclusão a que a pesquisadora chegou, foi de que nenhuma das propostas analisadas apresenta articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, mostrando uma “hierarquia” da teoria sobre a prática.

De todos, o trabalho três, de certa forma, se assemelhou a minha proposta de pesquisa. Trata-se de uma dissertação, na qual é retratado um estudo de caso em um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em um Instituto Federal sobre a prática como componente curricular. O objetivo foi investigar se ocorrem as 400h obrigatórias e se, por meio delas, é promovida uma articulação entre teoria e prática, contributiva para formação e posterior ação docente. A metodologia utilizada consistiu em uma análise documental da proposta curricular, seguida de três entrevistas com docentes, realização de um grupo focal com alunos do curso e observação. A pesquisadora concluiu que a Prática como Componente Curricular neste curso, atende e ultrapassa as 400h previstas em lei. Além de constatar que, dentro dela, realizam-se diversas atividades que contribuem para a articulação da teoria e a prática, aproximando a Formação Inicial da Educação Básica e qualificando melhor a formação docente deste curso.

O trabalho quatro é o que mais se aproxima da minha pesquisa - uma dissertação. O principal objetivo foi analisar a Prática como Componente Curricular de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, no que se refere a sua contribuição no processo formativo e de construção de saberes dos licenciandos. A pesquisa realizada teve cunho qualitativo e o método de coleta de dados foi um grupo focal

composto por alunos em fase de conclusão do curso. Os resultados obtidos indicaram que, para a maioria dos alunos, a Prática como Componente Curricular contribuiu no processo formativo, os acadêmicos indicaram-na como espaço de auxílio às futuras situações pedagógicas e de construção de saberes.

O trabalho cinco é uma tese que objetivou analisar como as disciplinas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado contribuem aos alunos de um curso de Licenciatura em Pedagogia como (re)significadores de saberes, considerando essas disciplinas como inovadoras nos métodos de ensino, superando a tradicionalidade e promovendo vinculações entre teoria e prática. Para isso, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, com quatro docentes e dez acadêmicos que já atuam como docentes, utilizando análise documental e questionário como técnicas de coleta de dados. Para a análise de dados, a pesquisadora definiu categorias. Ao finalizar a pesquisa, concluiu que as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado contribuíram significativamente para os alunos/docentes no que se refere a: reflexão da prática pedagógica; problematização das experiências cotidianas; desenvolvimento de atitude investigativa e; conhecimento da realidade e posicionamento crítico, dentre outras mudanças e aprendizados que auxiliam na (re)significação da profissão docente.

O trabalho seis consiste em uma pesquisa qualitativa desenvolvida em um curso de Pedagogia, sobre a Prática como Componente Curricular, nomeada de Pesquisa e Prática Pedagógica, tendo como objetivo conhecer o processo de construção de saberes docentes por meio desta. A pesquisadora definiu três categorias de análise: formação de professores; prática de ensino e; saberes docentes, o que demonstra aproximação com a minha pesquisa. Os procedimentos utilizados foram observação participante e análise documental, sendo sujeitos da pesquisa professores e alunos do curso em questão. Os resultados permitiram concluir que a disciplina auxilia na construção de saberes docentes por meio das articulações que promovem entre o espaço formativo e a escola básica, o espaço de exercício profissional e as situações de aprendizagem que surgem em tais espaços.

O último trabalho - sete -, centraliza-se nos saberes construídos nas práticas pedagógicas de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, objetivando investigar o desenvolvimento destes saberes mediante as disciplinas de Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado. A abordagem da pesquisa foi qualitativa e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram análise

documental, questionário e entrevista semiestruturada, sendo a análise textual discursiva adotada como procedimento de tratamento da empiria. Com os dados, o autor sugeriu que a formação no curso associe melhor as disciplinas específicas e pedagógicas, além da sugestão de que a Prática como Componente Curricular pode promover melhores reflexões associadas à prática pedagógica e o conhecimento das Ciências Biológicas.

Ao analisar cada trabalho em particular, percebi algumas pesquisas que se assemelham fortemente ao meu estudo, enquanto outras assemelham-se apenas em parte. Esse processo de revisão da literatura existente sobre o tema contribuiu para a realização do meu trabalho, pois, conheci parte do que foi produzido no campo científico relacionado ao tema desta investigação e aprendi com os pesquisadores alguns aspectos que auxiliaram no desenvolvimento da minha pesquisa.

Um dos aspectos que me chamou atenção refere-se às características particulares de cada pesquisa, como a desarticulação entre teoria e prática explícita nas pesquisas que se empenhavam em analisar documentos referentes à PCC e, em contrapartida, as pesquisas que ouviram alunos e/ou professores apontaram o quanto a PCC contribui no processo formativo. Esse aspecto analisado me motivou ainda mais a seguir com a pesquisa para perceber se esse componente curricular em que eu aprendi e considerarei como importante foi, também, tido assim pelos outros que o cursaram e pelos docentes. Além disso, pude verificar se a proposta curricular do curso se apresentou igual ou diferente às perspectivas dos alunos e professores.

Outro ponto marcante foram as pesquisas que mais se aproximaram da minha, sobre Saberes Docentes e Prática como Componente Curricular, pois as metodologias utilizadas pelos pesquisadores, bem como os instrumentos, se assemelharam aos desta pesquisa. Além disso, essas pesquisas apontaram, em maioria, que os alunos consideram a PCC como contributiva no processo formativo.

Os aspectos pontuados são os que mais me fizeram perceber a importância do Estado do Conhecimento, pois o que eu propus nesta pesquisa, teve como base as minhas vivências, mas não era possível saber como seria vista pelos olhos dos pesquisados e nem se daria certo da forma que propus. Por isso, ver que outras pesquisas já haviam sido realizadas de maneira semelhante, me transmitiu mais segurança, além do conhecimento que construí ao realizar leituras e reflexões a respeito de pesquisas em torno do tema que pesquisei.

4.1.2 Artigos

A plataforma selecionada para a busca foi o Banco de dados do Google Acadêmico (*Google Scholar*). O objetivo deste estudo foi localizar artigos publicados entre 2012 e 2020 sobre a PCC em cursos de Licenciatura em Química. As palavras-chave da busca foram: Prática como Componente Curricular e Licenciatura em Química. A fim de limitar o *corpus* do estudo, selecionei os anos de 2012 a 2020, além de utilizar a pesquisa avançada para encontrar trabalhos com as palavras-chave localizadas nos títulos (*allintitle*), pois esses aspectos são importantes para alcançar o objetivo do estudo.

Localizei seis artigos, sendo quatro publicados em periódicos e dois em eventos. Para que seja possível a visualização, segue o quadro 3 com os resultados, organizado cronologicamente. A descrição e análise de cada trabalho encontra-se posterior ao quadro.

Quadro 4 – Artigos encontrados na plataforma Google Acadêmico

N	AUTOR	REVISTA/EVENTO	TÍTULO	GÊNERO	LOCAL E DATA
1	KASSEBOHEMER, Ana Cláudia; FARIAS, Sidilene Aquino de.	ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia (Qualis A2)	Conteúdos das Disciplinas de Interface Atribuídos a Prática como Componente Curricular em Cursos de Licenciatura em Química	Artigo	Santa Catarina, 2012
2	ALMEIDA, Sara; OLIVEIRA, Kenia Cristina Moura de; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva	X ENPEC (Qualis D – não possui)	A realidade da inserção da Prática como Componente Curricular em licenciatura em química no Estado de Goiás	Artigo	São Paulo, 2015

3	ALMEIDA, Sara; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva	Acta Scientiae (Qualis A1)	Prática como Componente Curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás	Artigo	Canoas, 2017
4	LIMA, João Paulo Mendonça; SILVA, Veleida Anahi da	Educon (Qualis D- não possui)	Um olhar sobre a inserção da Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe	Trabalho	Sergipe, 2018
5	SILVA, Pricila Juliana da; GUIMARÃES, Orliney Maciel	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Qualis A2)	Concepções da Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	Artigo	Minas Gerais, 2019
6	MARTINS, Joana Laura de Castro. WENZEL, Judite Scherer.	Research, Society and Development (Qualis A3)	A organização e implementação da Prática como Componente Curricular nos cursos de Licenciatura em Química	Artigo	São Paulo, 2020

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

O primeiro trabalho empenhou-se em analisar o Projeto Político Pedagógico, ementas e matrizes curriculares de cursos de Licenciatura em Química das regiões norte e sudeste com o objetivo de apontar que “conteúdos são considerados nas disciplinas de interface associadas à carga horária de Prática como Componente Curricular (PCC)” e, com isso, “analisar como este aspecto da formação está sendo considerado nos cursos de Licenciatura em Química das Regiões Norte e Sudeste” (KASSEBOHEMER e FARIAS, 2012, p. 01). As autoras concluíram que, em relação

à carga horária dos cursos, não há clareza, ou seja, não se pode perceber, analisando os documentos, que carga horária está sendo destinada. No que se refere aos conteúdos das disciplinas de interface, as autoras concluíram que os cursos oferecem conteúdos em concordância com aquilo que é indicado para o ensino de ciências por especialistas.

O segundo trabalho trata sobre os cursos de licenciatura em química do estado de Goiás. Há 18 cursos e as autoras analisaram o Projeto Político Pedagógico de 12 destes, com o objetivo de: “investigar de que maneira as Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiás inserem a PCC nos cursos de Licenciatura em Química” (ALMEIDA, OLIVEIRA e MESQUITA, 2015, p. 01). A conclusão que as autoras chegaram foi de que cada curso concebe uma carga horária diferente para a Prática como Componente Curricular e que em algumas propostas nem aparece a Prática como Componente Curricular para a consolidação de atividades voltadas ao processo de formação docente.

O terceiro trabalho refere-se a compreensão do que é a Prática como Componente Curricular para o Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em química do estado de Goiás. A metodologia utilizada foi Análise Textual Discursiva, as autoras realizaram um processo de: “categorização e captação do novo emergente” (ALMEIDA e MESQUITA, 2017, p. 01) e utilizaram o Ciclo de Políticas de Stephen Ball como referência às políticas públicas. Os objetos de pesquisa foram os 18 Projetos Políticos Pedagógicos dos 18 cursos de Licenciatura em Química do Estado de Goiás. A conclusão a que chegaram foi que há formas diversas de representação da Prática como Componente Curricular e cada curso a denomina de forma diferente, sendo que, alguns até utilizam expressões inadequadas.

O quarto trabalho buscou investigar as relações existentes entre a Prática como Componente Curricular, o Estágio Supervisionado e as disciplinas técnico-científicas em um curso de Licenciatura em Química do estado de Sergipe. Os autores analisaram documentos oficiais do Ministério da Educação e concluíram que a Prática como Componente Curricular representa um avanço na composição curricular do curso, bem como, facilita discussões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Contudo, indicaram também duas limitações, uma diz respeito ao fato de alguns conteúdos se sobreporem ou se repetirem e a outra é a pouca articulação entre a Prática como Componente Curricular, o Estágio Supervisionado e as disciplinas técnico-científicas.

O quinto trabalho empenha-se em analisar o Projeto Político Pedagógico dos cursos de licenciatura em Química dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia do Brasil, com o objetivo de analisar as concepções de Prática como Componente Curricular adotadas mediante estes documentos. A metodologia escolhida é análise documental, tendo como objeto o documento supracitado. Com a investigação, os autores concluíram que há diferentes formas de organizar a carga horária da Prática como Componente Curricular nos cursos, bem como, a forma como cada curso concebe esta, é diversa e condiz com o contexto histórico social em que se localizam. Outro resultado que merece destaque, é que a Prática como Componente Curricular auxilia no processo de formação docente articulando disciplinas específicas e pedagógicas, corroborando para a superação do modelo tradicional de formação de professores conhecido como 3+1, pautado na racionalidade técnica, assim, promovendo a disseminação da racionalidade prática.

O sexto e último trabalho analisa o Projeto Político Pedagógico de cursos de licenciatura em química do sul do Brasil selecionados por meio do site e-MEC e tem como objetivo discutir a organização da Prática como Componente Curricular, bem como, o modelo de prática que é proposto. A metodologia do estudo é análise textual discursiva. As autoras concluíram que, de modo geral, as 400h destinadas à Prática como Componente Curricular auxiliam na articulação entre teoria e prática, mas, para isso, dependem de organização e comprometimento dos professores e demais envolvidos.

A realização desse estudo também contribuiu significativamente com a minha investigação. Isto porque, diferentemente das teses e dissertações, aqui foi possível especificar para cursos de licenciatura em química. Na análise dos trabalhos notei que as pesquisas contemplam diversas regiões do país: centro-oeste, nordeste, norte, sudeste, sul. Além de uma pesquisa que abarca o Brasil todo. Essa diversidade confere riqueza de dados a este estudo, pois representa uma análise ampla de todo o país.

Mediante a análise realizada sobre cada trabalho encontrado, é possível conceber a Prática como Componente Curricular como contributiva para a formação de professores no que se refere à articulação entre teoria e prática. No entanto, esse aspecto, bem como, o contato do licenciando com a Educação Básica, não ficam explícitos por meio das análises realizadas, pois todos os trabalhos analisaram

apenas documentos e nenhum realizou pesquisa com os licenciandos ou professores, o que esclareceria melhor a real contribuição da PCC no contexto pesquisado.

A forma de organização da Prática como Componente Curricular varia de um curso para o outro, mas isso é esperado, pois a legislação prevê que cada curso organize como preferir. Isto se dá pelo fato de que cada curso pertence a um contexto histórico social, com diferentes sujeitos e diversas realidades, sendo assim, não há porque obrigar a seguir uma forma de organização, o adequado é se amoldar ao contexto, o que também infere poder de decisão e autonomia às instituições.

O que mais fica explícito nas análises e possibilita uma conclusão é que, apesar de a Prática como Componente Curricular já ter sido implementada obrigatoriamente há 20 anos (considerando o Parecer CNE/CP nº 28/2001), ainda há certa desorganização e falta de conhecimento do que ela representa. Isso é visível por meio das pesquisas mais recentes, as quais apontam uma certa confusão ou polissemia de termos, indicando que precisa haver uma legislação ainda mais esclarecedora que a última (2019). Se analisarmos os documentos regulamentadores da Prática como Componente Curricular, relacionados neste trabalho, já é possível perceber que a própria legislação é polissêmica no que se refere a este tema. Por isso, é compreensível que os cursos nomeiem de forma diferente.

4.2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO: COMO É QUE A BANDA TOCA?

A definição da metodologia de uma pesquisa perpassa três dimensões: técnica, ideológica e científica. A dimensão técnica diz respeito à forma como a pesquisa será realizada, instrumentos, técnicas e sujeitos participantes. A dimensão ideológica é o motivo pelo qual escolhemos o objeto da pesquisa e a forma de pesquisar. Por fim, a dimensão científica que une as dimensões técnica e ideológica (MINAYO e DESLANDES, 2002).

Segundo Bauer e Gaskell (2002), existem quatro âmbitos a serem considerados no processo de elaboração de uma pesquisa: o primeiro é delinear a pesquisa tendo como parâmetro os princípios estratégicos; o segundo se refere à escolha dos métodos de coleta de dados; o terceiro é como serão tratados os dados coletados; e o último é a classificação de acordo com o interesse do estudo. Nessa

perspectiva, no presente capítulo, trato da metodologia considerando cada um desses aspectos.

A abordagem dessa pesquisa foi qualitativa, pois “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessível ao observador externo” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12). Segundo as autoras, a pesquisa quantitativa não dá conta de analisar os fenômenos educacionais, já que não pode isolar as variáveis e a qualitativa permite analisar os discursos dos participantes da pesquisa, ponderando a subjetividade.

Dentre as características da pesquisa qualitativa que a diferenciam da quantitativa, podemos destacar que estão: dar importância ao contexto em que se situa cada participante; enfoque na interpretação do objeto; exigência de um contato maior do pesquisador com o objeto de pesquisa; parte da pesquisa é representada pelo ponto de vista do pesquisador; pode recorrer a várias fontes de dados e; não necessita de uma estruturação rígida e imutável (LUDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO e DESLANDES, 2002).

No foco desta pesquisa estiveram as diferentes visões e opiniões dos participantes sobre a PCC, sabendo que: “A finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 68). Nesse viés, para a realização da pesquisa qualitativa é necessário escolher metodologias que contribuam para a credibilidade do estudo, pois, se não forem escolhidas adequadamente, corre-se o risco de a pesquisa não passar de: “relatos impressionistas e superficiais que pouco contribuem para a construção do conhecimento e/ou a mudança de práticas correntes” (ALVES-MAZZOTI, 1991, p. 54).

Para determinar a metodologia, Gil (2008) recomenda que seja analisado o ambiente, a forma como serão coletados e interpretados os dados e como as variáveis serão controladas. O autor chama esta etapa de delineamento e destaca a existência de dois grupos de pesquisa: as pesquisas que coletam dados de “papeis” e as que se valem de pessoas, sendo que: “No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão as pesquisas experimentais, a pesquisa *ex-post facto*, o levantamento e o estudo de caso” (GIL, 2008, p. 50). Esta pesquisa enquadra-se no segundo grupo, visto que se apoiou em pessoas para coletar os dados, embora parte dela seja uma pesquisa bibliográfica, por recorrer a livros e

artigos produzidos por especialistas sobre o tema como apoio, mesmo que não em sua essência, todos os estudos precisam fazê-la.

Pesquisar as concepções e visões dos sujeitos foi essencial no desenvolvimento desse estudo, bem como a cultura em que se situa a pesquisa foi relevante de igual modo. Essa ação requereu uma metodologia que concebesse como fundamental e relevante o contexto em que ocorre a construção do conhecimento dos sujeitos, pois suas concepções e socializações são decorrentes de suas histórias de formação (BARROS e LEHFELD, 2007). Para atender esses preceitos, sabendo que: “a natureza dos problemas é o que determina o método, isto é, a escolha do método se faz em função do tipo de problema estudado” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 15), a metodologia de pesquisa pautou-se pelas orientações do “estudo de caso” na instituição de ensino indicada. A pesquisa teve em seu escopo promover a liberdade no desenvolvimento e no rumo que as respostas tomarão, pois, possibilitou avaliar as particularidades e experiências individuais dos participantes sobre a temática da investigação.

O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (...). O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 17).

Tendo em vista que a pesquisa sobre a Prática como Componente Curricular foi desenvolvida com os sujeitos que fazem parte dessa realidade e, com o objetivo principal foi saber como a PCC contribui para sua formação no que se refere à articulação de saberes, acredito que o estudo de caso constituiu-se na metodologia adequada para desenvolver a pesquisa. Assim, ao investigar foi fundamental ter em conta que: “o método científico permite que a realidade social seja reconstruída enquanto um objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico” (MINAYO e DESLANDES, 2002, p. 35).

Ao planejar os métodos, levei em consideração o que escreve Alves-Mazzotti (1991, p. 56), ao enfatizar que: “uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação” e

define a lógica com base nos pressupostos teóricos existentes sobre os saberes docentes, a formação inicial e a Prática como Componente Curricular.

Conforme Ludke e André (1986, p. 19): “ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletadas em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informações”. Dessa forma, desenvolvi a pesquisa em três momentos: entrevistas, questionários e análise de dados. Por conhecer a Instituição de Ensino e os mecanismos que envolvem a PCC, considerei isso como fase exploratória, o que auxilia na delimitação do objeto de estudo (LUDKE e ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2002), bem como ajuda a definir os outros três momentos (entrevistas, questionários e análise de dados).

4.2.1 Músicos e notas musicais: quem participa da pesquisa?

Escolher os sujeitos participantes da pesquisa exigiu uma definição de critérios que auxiliaram nesse processo, pois, a escolha de quem compôs esta investigação interferiu na qualidade dos resultados, além de representar uma etapa sem a qual a pesquisa não poderia ocorrer, visto que é sobre os sujeitos (DUARTE, 2002).

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (Ibid., 2002, p. 91).

Nessa perspectiva, definir os participantes da pesquisa fez parte da etapa inicial do processo de pesquisar, sendo primordial que fossem escolhidos com base no problema e nos objetivos do estudo. Portanto, os critérios que utilizei para determinar os sujeitos da pesquisa foram baseados, principalmente, na relação destes com a PCC. Ao pensar em quem participaria da pesquisa, fiz uma breve reflexão do todo do IFFar, do curso de Licenciatura em Química e dos principais componentes desse meio social – professores e alunos -, mais especificamente relacionados com o referido componente curricular.

Como o objetivo geral da pesquisa foi: “compreender de que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto

Federal Farroupilha - *campus* Panambi, contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de saberes docentes”, aflorou o entendimento de que para saber isso, precisava dialogar com professores e alunos. Sabendo, que esse é um vasto grupo de pessoas, delimitar os sujeitos da seguinte maneira: alunos egressos do curso; dois professores que ministram a PCC; dois professores que participam da PCC; e o coordenador do curso.

A justificativa para a escolha dos alunos egressos ao invés dos que estão cursando, foi a maior possibilidade de ter uma visão ampliada das PCC's, tendo em vista que já cursaram todas as PCC's que a matriz curricular prevê, e, os licenciandos dos demais semestres, podem ter cursado uma, duas..., o que pode diminuir a bagagem de conhecimento/experiência sobre a disciplina. Já, o que justificou a escolha dos docentes é que as PCC's são interdisciplinares, por isso, mesmo que houvesse um professor responsável pela disciplina, pelos menos outros dois, de componentes curriculares específicos de química, participam do planejamento das atividades e no auxílio aos alunos, então, dialogar com ambos – o responsável e o participante – nos ofereceu uma boa representatividade de especialistas na disciplina. O coordenador do curso foi escolhido por ter uma visão geral do que a PCC representa e para explicar o motivo político-pedagógico de sua existência na matriz curricular do curso.

Ao considerar que “o conhecimento é resultado de um processo histórico que supõe necessariamente formas progressivas de educação, evolução e desenvolvimento, abrangendo sempre e em todas as circunstâncias biopsicossociais do homem elementos básicos que o definem” (BARROS e LEHFELD, 2007, p. 38), a pesquisa buscou identificar e entender seus processos formativos por meio das Práticas como Componentes Curriculares. Para tanto, foi considerado o conhecimento que os constituiu como sujeitos até o presente momento, a partir de sua visão de mundo a respeito da importância do Componente Curricular em pauta.

É importante frisar que o público alvo delimitado foi convidado a participar da pesquisa e, tendo aceitando, lhes foi entregue um Termo de Consentimento (Anexos A e B), para que o pesquisado expresse que permite a utilização dos dados para o presente estudo. Além disso, esta pesquisa teve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul, sendo o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) número 36621820.5.0000.5564.

4.2.2 Os instrumentos: quais são as técnicas da Pesquisa?

A escolha das técnicas de pesquisa se deu tendo em vista que: “Os dados formais reconstruem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo social” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 22). Nesse sentido, pretendendo conhecer e analisar as concepções do grupo social escolhido para o estudo de caso, sobre o tema da pesquisa, considere os métodos selecionados adequados para a investigação e sua respectiva análise.

É importante ponderar que, independentemente do método escolhido para a investigação, foi imprescindível seguir o rigor de um trabalho científico, sendo que: “o pesquisador deve estar sempre atento à acuidade e veracidade das informações que vai obtendo, ou melhor, construindo. Que ele coloque nessa construção toda a sua inteligência, habilidade técnica e uma dose de paixão [...]” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 09).

4.2.2.1 Entrevistas

As entrevistas são consideradas um instrumento de pesquisa que permite conhecer determinado grupo social e como esse grupo significa a realidade, apoiando-se em sua ideologia para conhecer o universo específico em que se situam. Mediante uma entrevista é possível que o pesquisador conheça a realidade dos sujeitos “levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 215).

Realizar uma entrevista requer do pesquisador que tenha internalizado os objetivos da pesquisa, conheça o contexto de realização, nutra segurança e confiança, saiba o roteiro da entrevista e consiga manter certo nível de “informalidade”, para deixar os participantes mais livres em suas respostas (DUARTE, 2004). Por meio da entrevista foi possível compreender as circunstâncias em que se encontravam os

atores sociais, bem como a relação de uns com os outros, ressaltando que: “o objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER e GASKELL, 2002, p. 65). Dessa forma, utilizei as entrevistas como base da pesquisa, pois elas expressaram diferentes visões sobre o tema a partir do que cada sujeito pensa. Para os autores Bauer e Gaskell (2002), as entrevistas possibilitam uma riqueza de conteúdo, visto que se baseiam nas experiências e decisões pessoais do entrevistado em seu contexto particular. Para isso, foi necessário que as perguntas fossem motivadoras.

As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir. Além do mais, diferentemente do levantamento, o pesquisador pode obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos (BAUER e GASKELL, 2002, p. 73).

Desse modo, foi preciso ter consciência de que o processo de elaboração da entrevista, bem como sua execução, não podia ser engessado, ou seja, mesmo que tivessem sido definidas algumas perguntas a serem feitas, não se poderia ficar reféns delas. Também, no processo de elaboração teve-se o cuidado de elaborar perguntas que deixassem o entrevistado expressar-se, não apenas responder com “sim” ou “não”, com o cuidado para que as perguntas não o direcionassem para o que queríamos ouvir (BAUER e GASKELL, 2002; LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Bauer e Gaskell (2002), também estimam que a entrevista seja gravada para que não se percam detalhes, que poderiam ser ignorados caso o pesquisador tivesse que se preocupar em conversar e fazer as perguntas ao entrevistado e, ainda, precisasse ficar escrevendo. Por isso, é recomendável que a entrevista seja realizada em um lugar com o menor número de ruídos possível.

A entrevista foi realizada com quatro professores, sendo dois responsáveis pela PCC, dois que se envolvem/envolveram com a PCC e o coordenador do curso de Licenciatura em Química. Com o escopo de atender aos objetivos dessa pesquisa, as perguntas utilizadas como base da entrevista estão localizadas no Apêndice B.

Delineei as questões como norteadoras da entrevista, pois, permitem analisar a fala dos participantes com o olhar que me levou a responder as perguntas de pesquisa e, conseqüentemente, atender total ou parcialmente os objetivos deste

estudo. Entretanto, as perguntas não se constituíam em algo imutável ou obrigatório a ser seguido, pois, a linha de raciocínio e ideológica dos participantes da pesquisa, bem como suas opiniões pessoais, foram os principais condutores do processo. Aos entrevistados foi apresentada uma “grande” questão, sendo eles os próprios guias de sua entrevista, contudo, em algum momento da entrevista foi possível perguntar algo que fosse além do roteiro para obter maiores esclarecimentos sem direcionar ou engessar a entrevista.

4.2.2.2 Questionários

Os questionários são uma técnica de investigação que consiste na elaboração de perguntas, geralmente, transcritas em papel e entregue aos participantes, tendo como base nos objetivos da pesquisa, para obter respostas apoiadas na experiência pessoal dos respondentes, bem como em suas crenças e valores. “Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2008, p. 121). Segundo o mesmo autor, o questionário apresenta uma série de vantagens que também se aplicam em nossa pesquisa, tais como: a possibilidade de enviar por e-mail, abrangendo uma maior quantidade de pessoas independentemente de onde elas estão; a garantia do anonimato; a possibilidade de que os pesquisados respondam quando for conveniente, bem como da não influência do entrevistador no momento das respostas.

Considerando os aspectos supracitados, o público alvo dessa pesquisa foram os egressos, assim sendo, foi elaborado e enviado um questionário por e-mail para doze egressos do curso de Licenciatura em Química dessa instituição, dos quais, apenas seis retornaram.

As perguntas de um questionário podem ser abertas, fechadas ou dependentes. Perguntas abertas sugerem uma gama variada de respostas possíveis, pois, são questões elaboradas para uma resposta por escrito segundo a opinião do pesquisado. Perguntas fechadas tratam de uma questão com alternativas de respostas pré-determinadas em uma lista, das quais uma alternativa será escolhida pelo respondente. As perguntas dependentes só fazem sentido para alguns

respondentes de determinada realidade, considerando um espectro maior dessa realidade (GIL, 2008).

As questões da presente pesquisa foram elaboradas de maneira aberta, tendo vista que dentre os objetivos da pesquisa está em identificar as visões dos alunos egressos sobre a PCC, para isso, é fundamental que eles expressem suas opiniões livremente. O questionário está localizado no Apêndice C.

4.2.2.3 Análise Documental

Conforme mencionado, um Estudo de Caso pode recorrer a diferentes possibilidades de coleta de dados em diferentes momentos. Pesquisar documentos é também uma boa fonte de dados e tem papel auxiliar em relação às demais técnicas da pesquisa, pois, ajuda a compreender o contexto histórico social em que o objeto se situa (SÁ-SILVA, DE ALMEIDA e GUINDANI, 2009). Segundo os autores, é preciso informar-se sobre o documento que será analisado, o contexto histórico em que foi criado, os autores do documento e a autenticidade e a natureza do texto. Nesta pesquisa realizou-se uma análise documental, objetivando refletir criticamente como a instituição prevê a articulação de saberes por meio das PCC's. Para isso, o documento analisado é o Projeto Pedagógico do curso (PPC) e a Proposta Curricular da disciplina no curso de Licenciatura em Química do IFFar – *campus* Panambi.

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Compreendendo as concepções das autoras, foi utilizada essa técnica para auxiliar na fundamentação da pesquisa, sabendo que: “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Ibid, 1986, p. 38).

Em meu Estudo de Caso, a análise documental complementou o que os/as percepções dos professores e alunos evidenciaram em suas entrevistas sobre a articulação de saberes, trazendo também, novas informações a respeito da forma que o currículo norteia a PCC. Para isso, analisei a matriz curricular e o Projeto Pedagógico do curso, tendo em vista perceber de que forma as PCC's preveem que os saberes serão articulados, contribuindo assim, com o discurso dos professores e alunos.

4.2.3 A Partitura em construção: a Análise de Dados

A etapa da análise de dados, no senso comum, representa o fim da pesquisa. Entretanto, deve ser considerada como parte integrante do processo de investigação, visto que, “a tentativa de identificar especificidades pode significar melhores condições para o desenvolvimento de novos estudos, com base num melhor e maior entendimento conceitual do processo, alinhado aos respectivos paradigmas” (TEIXEIRA, 2003, p. 178).

Essa etapa depende diretamente dos dados coletados (MINAYO e DESLANDES, 2002), por isso, foi organizada tendo total atenção durante o processo de investigação. O volume de dados nas pesquisas qualitativas, geralmente, é vasto e imprevisível, “requerendo assim um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado” (TEIXEIRA, 2003, p. 194). Além disso, é nessa fase que os dados serão teorizados, gerando novas teorias no campo da pesquisa científica, ficando disponíveis para a utilização por outros pesquisadores (Ibid., 2003).

É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 49).

Nesse viés, os dados foram analisados focalizando aquilo que há de particular, promovendo vinculações entre as técnicas e expressando as próprias interpretações

sobre os dados coletados, o que torna a pesquisa diferente do que já existe e possibilita que o leitor tire suas próprias conclusões. A forma como os dados foram analisados necessita ser pertinente ao problema e aos objetivos.

Segundo Minayo e Deslandes (2002), ainda que denominamos essa etapa de análise de dados separada do restante da pesquisa, ela faz parte de todo o processo e, inclusive, pode ser feita simultaneamente com a coleta de dados. A autora também projeta que devemos nos ater aos significados dos dados e procurar alinhá-los à fundamentação teórica, cuidando para que não haja distanciamento entre a teoria e a empiria.

Bauer e Gaskell (2002, p. 287) escrevem que é necessário criar um roteiro para a análise de dados da fala dos participantes da pesquisa – entrevistas -, transcrevendo todos os detalhes, atentando para as expressões, mudanças de posição ou respiração: “uma análise atenta dos dados falados transcritos, seguindo modelos baseados na análise de conversação, pode levar a compreensões mais claras sobre os dados coletados para projetos de pesquisa em ciência social”. Portanto, é preciso ter consciência de analisar e transcrever, seguindo os passos delimitados pelos autores, pois, os dados só terão validade se forem analisados cuidadosamente e permitirem ao leitor perceber o máximo possível das expressões e falas dos participantes das entrevistas, bem como, das particularidades expressas nas respostas dos questionários.

Nessa etapa foi necessário considerar que já conhecia as “possíveis direções teóricas do estudo e parte então para ‘trabalhar’ o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 48). Nessa perspectiva, foi preciso ter consciência que as ideias iniciais podiam ser modificadas ou repensadas, pois, os dados podiam alterar o que prevíamos. As respostas das entrevistas e dos questionários foram analisadas procurando entender se ocorre a articulação de saberes (da experiência, específicos e pedagógicos) e, se sim, como ocorre. Assim, a leitura da matriz curricular e do Projeto Pedagógico foi realizada procurando saber se e como é prevista a articulação de saberes, sendo possível comparar o que está previsto com o que efetivamente ocorre segundo os pesquisados.

Para organizar os dados coletados, com vistas a não serem um amontoado de informações, categorizei os mesmos observando o que os une, como expressões parecidas acerca de um conceito ou ideias semelhantes, que permitem o seu

agrupamento em uma mesma categoria (MINAYO e DESLANDES, 2002). Segundo as autoras, as categorias definidas antes da coleta de dados têm característica abstrata e, as definidas durante a coleta são mais concretas. Por isso, é recomendado que sejam feitas categorias antes do trabalho de campo e outras feitas durante o processo. Com base nisso, organizei as categorias iniciais dos pesquisados da maneira expressa nos Quadros 5 e 6. Cabe compreender que as categorias foram criadas *a priori*, pois, foram nominadas com base naquilo que se espera das respostas dos participantes da pesquisa. Sendo assim, justifica-se o uso da nomenclatura de “categorias iniciais”.

Quadro 5 – Categorias Iniciais a partir dos questionários

Público alvo: egressos	Prática como Componente Curricular e a articulação de saberes pedagógicos e específicos
	Prática como Componente Curricular e as atividades interdisciplinares
	Prática como Componente Curricular e as experiências com diferentes ambientes de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 6 – Categorias iniciais a partir das entrevistas

Público: Professores e Coordenadora ¹	Prática como Componente Curricular e os saberes necessários à prática docente
	Prática como Componente Curricular e a articulação entre teoria e prática

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Após coletar os dados, tornou-se necessário elaborar novas categorias devido aos diálogos com os professores, que trouxeram novas nuances que demandaram a necessidade da criação de categorias diferentes daquelas que, inicialmente, haviam sido previstas. Isso porque, quando a pesquisa é projetada, não há base para saber

¹ A responsável pela Coordenação do curso no período da pesquisa é uma Professora, por isso passo a nomear coordenadora, no feminino.

tudo o que demandará ser compreendido na coleta de dados, esta é mais uma característica da pesquisa com seres humanos.

Nessa perspectiva, diante dos dados coletados, as categorias novas encontram-se dispostas a seguir nos quadros 7 e 8.

Quadro 7 – Categorias finais a partir dos questionários

Público alvo	Categoria
Egressos	Contribuições da Prática como Componente Curricular
	Saberes necessários à docência
	A articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Quadro 8 – Categorias finais a partir das entrevistas

Público alvo	Categoria
Professores e Coordenadora	Funcionamento da Prática como Componente Curricular
	Contribuições da Prática como Componente Curricular
	Saberes necessários à docência
	A Articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

4.2.4 Retornando à Instituição: o Produto

Segundo Moreira (2004), os mestrados profissionais possuem uma característica particular que consiste na elaboração de um trabalho final: o produto. Para o autor, este “trabalho final” visa melhorar o ensino por meio da pesquisa desenvolvida, “sugerindo-se fortemente que, em forma e conteúdo, este trabalho se constitua em material que possa ser utilizado por outros profissionais” (2004, p. 04). Ou seja, o estudo realizado explicita um “trabalho final” que visa determinado “produto”, o qual será fornecido à instituição pesquisada, no sentido de contribuir com a problemática investigada por intermédio do que foi descoberto/produzido.

Para Sartori e Pereira (2019, p. 28), o produto “não é apenas uma exigência burocrática, mas assume a condição de resultado possível de um processo que se pretende inacabado, ainda que sistematizado”. Os autores afirmam que no Mestrado Profissional em Educação, há duas maneiras de elaborar o produto, as quais são: em forma de diagnóstico ou em forma de intervenção. Neste estudo, optei por desenvolver um diagnóstico.

O diagnóstico de determinada situação ou fenômeno educacional, tanto em espaços formais como em espaços não formais, busca compreender o atual estágio em que se encontra o objeto pesquisado. Para isso, mobiliza dados de natureza quantitativa (indicadores, estatísticas) e qualitativa, tendo em vista responder a seguinte pergunta: o que temos? (SARTORI e PEREIRA, 2019, p. 30).

Sendo assim, o diagnóstico é feito a partir dos dados coletados, com os quais torna-se possível responder à pergunta supracitada “O que temos?” Mediante a coleta utilizando os instrumentos expostos na metodologia, elabora-se o produto que explicitará as características do objeto. Todavia, este produto não retorna à instituição participante apenas com o intuito de apresentar o diagnóstico do que se coletou, mas, conforme Moreira (2004) deve ser subsídio para os profissionais do local pesquisado.

Nessa perspectiva, é importante focarmos no segundo passo da elaboração de um diagnóstico, “Quando conseguimos saber o que temos, podemos construir o que queremos” (SARTORI e PEREIRA, 2019, p. 30), para os autores, após realizar o diagnóstico e responder à questão sobre o que se tem, é possível “dispor de elementos que subsidiem planejamentos e ações que alterem o cenário em foco.

Agora, a pergunta central passa a ser: o que queremos?” (2019, p. 30). Ou seja, partindo do que se tem, elabora-se sugestões para o que se quer, ou o que pode ser melhorado, para assim, auxiliar de alguma forma a instituição.

Se o diagnóstico é elaborado tendo em vista sugerir o que se pode melhorar, então, este não deixa de ser “parte de um esforço de intervenção, ainda que não realizado diretamente. Sem um diagnóstico de qualidade, dificilmente poderemos avançar no enfrentamento dos problemas que nos desafiam como educadores(as)” (SARTORI e PEREIRA, 2019, p. 30). É importante frisar que, de acordo com os autores, um dos objetivos do produto é romper a dicotomia entre pesquisa e ensino, aproximando o “fazer científico do fazer profissional”. Então, o estudo deve ser aplicado “ao enfrentamento de problemas que desafiam os(as) profissionais da área da educação” (SARTORI e PEREIRA, 2019, p. 31).

Diante disso, o “produto” desse estudo (Apêndice D) é um diagnóstico elaborado com base nas respostas obtidas nos questionários e daquilo que foi exposto nas entrevistas, bem como, algumas constatações formuladas no processo da análise da Matriz Curricular. O “produto”, foi elaborado de acordo com as declarações dos pesquisados sobre a Prática como Componente Curricular em três tópicos:

- a) Contribuições da PeCC² segundo os egressos e sobre os professores;
- b) Saberes Docentes segundo os egressos e os professores;
- c) Sugestões que podem contribuir no desenvolvimento das PeCC's.

Ao final da pesquisa e da defesa da Dissertação, o diagnóstico será destinado ao Instituto Federal Farroupilha, enquanto resultado do objeto deste estudo. Ao oferecer o produto à instituição, espera-se estar contribuindo e explicitando os aspectos observados no decorrer do estudo. Dessa forma, ainda que o estudo seja específico sobre a PCC, é esperado que as contribuições se darão ao curso de forma geral e, à instituição no que se refere à formação de professores, podendo ser utilizado para os demais cursos de licenciatura.

² O uso de PeCC ocorre quando me refiro à Prática como Componente Curricular (PCC) do curso de Licenciatura em Química do IFFar, nomeada Prática enquanto Componente Curricular (PeCC).

5 CANTANDO EVIDÊNCIAS: RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, apresento os resultados e as discussões acerca da investigação. Inicialmente, trato da análise documental realizada tendo como objeto o Projeto Pedagógico do Curso. Posteriormente, passo a refletir criticamente sobre os discursos dos participantes nas entrevistas e sobre as respostas expressas nos questionários. Por fim, há um tópico de discussão sobre contribuições para a melhora da PCC do curso de Licenciatura em Química do IFFar.

5.1 HARMONIZANDO OS RESULTADOS: ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O documento pesquisado consistiu no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Química do IFFar, *campus* Panambi, buscando compreender na Matriz Curricular (MC) a disciplina de Prática como Componente Curricular, considerando o ementário. Este documento está localizado no site do respectivo curso. A análise foi desenvolvida buscando responder o primeiro objetivo específico deste estudo: “analisar a proposta curricular da Prática como Componente Curricular desenvolvida no curso de Licenciatura em Química”.

Na instituição referida, a PCC é denominada Prática enquanto Componente Curricular (PeCC) – Prática Pedagógica (por isso, nos resultados será utilizada a nomenclatura da Instituição – PeCC –.) e desenvolvida na forma de disciplina, totalizando 400h no decorrer do curso. Sendo assim, em cada semestre essa disciplina se encontra presente com 50 h de carga horária e com ementa distinta.

A PeCC de cada semestre é independente, ou seja, não há pré-requisitos para a realização de cada uma delas. Portanto, se alguém quiser cursar a PeCC II, antes da PeCC I, isso é possível. Segundo o Projeto Pedagógico do Curso, a PeCC:

[...] tem o objetivo de proporcionar experiências de articulação de conhecimentos construídos ao longo do curso em situações de prática docente; oportunizar o reconhecimento e reflexão sobre o campo de atuação docente; proporcionar o desenvolvimento de projetos, metodologias e

materiais didáticos próprios do exercício da docência, entre outros, integrando novos espaços educacionais como locus da formação dos licenciandos (PPC, 2015, p. 17).

Sendo assim, nota-se que os objetivos não só compreendem a “articulação de conhecimentos”, como também, reflexões sobre a prática docente e esses conhecimentos mediante o desenvolvimento de projetos em diferentes espaços educacionais. No entanto, nesse momento, estes conhecimentos não ficam especificados, abrangendo uma ampla quantidade de possibilidades de conhecimento pela forma que são expressos.

Posteriormente, o documento especifica que as atividades da PeCC não se resumem a aplicar conhecimento científico, mas proporcionam momentos de criação e reflexão segundo o contexto social, procurando unificar a prática docente à formação (PPC, 2015). Além disso, fica claro que este contexto social é pensado conforme o curso, ou seja, é um contexto de desenvolvimento da prática profissional do futuro licenciado em química.

Conforme o PPC: “A PeCC está presente desde o início do curso e articula os conhecimentos básicos, específicos e pedagógicos do currículo, voltados à formação e atuação docente, correspondendo ao mínimo de 400 horas do currículo [...]” (2015, p. 17). Nesse momento, os conhecimentos a serem articulados ficam explícitos e é possível perceber que a articulação de saberes está prevista, sendo estes os saberes específicos e pedagógicos, concordando com o aporte dessa pesquisa, que inclui ambos os saberes, bem como, o saber da experiência, o qual pode ou/não estar compreendido no que é chamado de “conhecimento básico”, dependendo da interpretação. Parto da premissa que o saber da experiência é conhecimento básico, pois experienciar é parte do que é conhecimento básico para exercer a prática docente, além disso, o documento prevê o desenvolvimento de atividades em forma de projetos, sendo planejadas pelo licenciando, configurando experiências.

A PeCC está prevista desde o início do curso, podendo programar atividades no contraturno, com o objetivo de investigar a realidade educacional, “a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa, visitações a instituições de ensino, observação em salas de aula, estudos de caso, estudos dirigidos, entre outros” (2015, p. 17).

No curso de Licenciatura em Química, a PeCC será desenvolvida a partir dos componentes curriculares articuladores intitulados Prática Pedagógica (I a

VIII), o qual irá articular o conhecimento de no mínimo duas disciplinas do semestre, pertencentes, preferencialmente, a núcleos distintos do currículo, a partir de temática prevista para cada componente articulador (PCC, 2015, p. 17).

Então, podemos perceber que uma das estratégias utilizadas para articular os conhecimentos é envolver mais duas disciplinas na disciplina de PeCC. Disciplinas estas, diferentes e baseadas na proposta da respectiva PeCC. Sendo que, no início do semestre, o docente responsável pela PeCC e os docentes das demais disciplinas reúnem-se para discutir o desenvolvimento do projeto interdisciplinar do semestre, baseados no que a respectiva PeCC prevê e, que: “O desenvolvimento deste projeto no âmbito das Práticas Pedagógicas será de responsabilidade de um docente das disciplinas envolvidas, sendo indispensável a participação dos demais docentes” (2015, p. 17).

As disciplinas envolvidas nesse processo não estão prescritas no ementário e nem no Projeto Pedagógico do curso, mas são definidas no início de cada PeCC, em diálogo entre os docentes das disciplinas do respectivo semestre. Exemplo: na PeCC I, o professor responsável conversa com outros dois docentes responsáveis por duas disciplinas do primeiro semestre para verificar sua disponibilidade de trabalhar no projeto da PeCC, de acordo com o que está previsto na ementa. Assim, o quadro 9 expressa todas as disciplinas de cada semestre, as quais representam possibilidades de articulação com o desenvolvimento da PeCC do respectivo semestre.

As especificações sobre a PeCC são finalizadas no PPC:

Os componentes curriculares de Prática Pedagógica do currículo do curso de Licenciatura em Química foram planejados de forma a integrar o currículo em sentido horizontal e vertical, desenvolvendo atividades com nível de complexidade crescente ao longo do curso (2015, p. 17).

Para verificar as atividades referidas, analisei o ementário do curso, o qual contém as especificações de cada PeCC, que estão organizadas no quadro 10, abaixo. Saliento que as informações contidas no quadro 10 foram retiradas do PPC (2015, p. 21-28).

Quadro 9: Disciplinas de cada semestre do curso que podem ser articuladas às PeCC's

SEMESTRE	PeCC do Semestre	Disciplinas do Semestre
Semestre 1	PeCC I	Matemática Básica. Química Geral. Química Geral Experimental. Biologia Geral. História da Educação Brasileira. Leitura e Produção Textual.
Semestre 2	PeCC II	Cálculo Diferencial e Integral. Sociologia da Educação. Química Inorgânica I. Química Analítica Qualitativa. Filosofia da Educação. Metodologia Científica.
Semestre 3	PeCC III	Química Inorgânica II. Cálculo e Geometria Analítica. Química Analítica Quantitativa. Gestão Ambiental. Psicologia da Educação.
Semestre 4	PeCC IV	Química Analítica Experimental. Química Inorgânica Experimental. Física I. Química Orgânica I. Metodologia do Ensino de Ciências. Didática e Organização do Trabalho Pedagógico.
Semestre 5	PeCC V	Diversidade e Educação Inclusiva. Metodologia do Ensino de Química. Física II. Química Orgânica II.
Semestre 6	PeCC VI	Química Orgânica Experimental. Físico Química I. Libras. Políticas, Gestão e Organização da Educação.
Semestre 7	PeCC VII	Físico Química II. Mineralogia. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos. Eletivas Pedagógica e Específica.
Semestre 8	PeCC VIII	Saberes Docentes e Formação Continuada. Físico Química Experimental. Bioquímica. Análise Instrumental.

Fonte: Elaborado pela Pesquisadora.

Quadro 10 – Ementa das PeCC's

Componente Curricular	Ementa
PeCC I	Historicidade e processo de constituição/construção da identidade docente. Memorial descritivo.
PeCC II	Relação escola/cultura/sociedade. Ciência e Conhecimento. O currículo como prática pedagógica popular, social e cultural. Educação Formal e Informal.
PeCC III	Cotidiano escolar e relações professor-aluno, professor-professor e professor-comunidade. Química e Cotidiano. Educação e Sustentabilidade.
PeCC IV	Currículo e Práticas Interdisciplinares: dificuldades e possibilidades. Elaboração de oficinas temáticas interdisciplinares.
PeCC V	A Pesquisa em educação no ensino das Ciências. Inclusão e Educação.
PeCC VI	Organização e constituição do tempo e espaço escolar. Oficinas Interdisciplinares de Planejamento na Área de Ciências: Biologia, Física e Química.
PeCC VII	Ensino Médio: contextos, desafios e possibilidades. Políticas Públicas e Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Ensino de Química e PROEJA. Ensino Integrado. Educação Profissional e Tecnológica.
PeCC VIII	A interação entre os sujeitos e a relação com a internalização do conhecimento. Planejamento de aulas e atividades voltadas para o Ensino Médio. Memorial Descritivo e Itinerário Formativo.

Fonte: Adaptado da Ementa do PCC do curso de Licenciatura em Química do IFFar, *campus* Panambi.

Como podemos perceber, cada ementa é vaga, configurando apenas um indicativo que norteia o desenvolvimento da disciplina. Sendo assim, confirma que os professores ficam responsáveis por planejar e determinar a forma como a disciplina se desenvolverá a cada semestre, considerando o contexto e os alunos envolvidos, utilizando a ementa como base.

Outro aspecto plausível para citar, é que cada uma das PeCC's têm uma proposta específica e diferente segundo a ementa. São perceptíveis indicativos de atividades que compreendem a identidade profissional, o currículo, espaços formais e informais de ensino, inclusão, sustentabilidade, interdisciplinaridade, relação professor aluno e políticas públicas, além de expor o envolvimento de diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica.

Desse modo, se planejada e executada como está prevista, a PeCC representa um espaço rico para crescimento e construção da identidade docente desde o início da formação inicial. Ao abarcar os indicativos mencionados pode-se conjecturar a realização de atividades significativas seguidas de reflexões embasadas teoricamente, o que mobiliza novas dinâmicas no contato com a Educação Básica. Assim, o planejamento e a execução de distintas atividades, implica na resolução de situações-problema que fazem parte do cotidiano da docência, que só as experiências no espaço escolar ou de sala de aula possibilitam.

5.2 CONVERSANDO COM OS MAESTROS: APRECIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Os professores convidados a participar da pesquisa foram cinco, sendo dois professores com a formação base em Pedagogia, dois professores de área específica da Química e a atual Coordenadora do curso de Licenciatura em Química do IFFar, *campus* Panambi. A fim de preservar a identidade, não terão seu nome exposto, mas sim, um nome fictício por mim criado.

Antes de dar início a análise de dados, apresento brevemente os professores participantes da pesquisa no que se refere à formação e atuação profissional.

A coordenadora Maestra é professora de Química do IFFar, *campus* Panambi, atua no Ensino Médio Integrado e no curso superior de Licenciatura em Química, sendo a coordenadora deste último há cinco anos. É formada em Licenciatura em

Química pela Universidade Federal de Santa Maria e mestra em Química Orgânica pela mesma Universidade. Tem Doutorado em Ciências pela Universidade Federal de São Carlos e Pós-Doutorado em Síntese Orgânica pela Universidade de São Paulo.

A professora Baterista atuou por nove anos na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e, há quatro anos atua no Instituto Federal Farroupilha. Sua formação é Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Santa Maria e Mestrado em Química Orgânica também por esta Universidade.

O professor Guitarrista atualmente é professor no IFFar, *campus* Panambi, nos cursos Técnico Integrado e Subsequente, além da Licenciatura em Química. Tendo atuado como docente também na Universidade Federal do Pampa e na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai. Sua formação inicial é Química Industrial pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e tem Mestrado e Doutorado em Química Orgânica pela Universidade Federal de Santa Maria. É especialista em Educação Ambiental e cursa Licenciatura em Química.

A professora Pianista atuou com a Educação Especial na APAE, em seguida entrou na Rede Municipal e na Rede Estadual por meio de concurso público, tendo a atuação, no estado, voltada à Educação de Jovens e Adultos e, no município, atuou na Coordenação Pedagógica e Educação Infantil. Após, entrou no IFFar como substituta, sendo efetivada em dois anos, instituição em que atua até hoje nas licenciaturas. Tem formação em Magistério, graduação em Pedagogia com habilitação de Jovens e Adultos, especialização em PROEJA e Mestrado em Educação em Ciências. Atualmente cursa Doutorado em Educação nas Ciências.

A professora Vocalista, atuou em Escola Particular como professora de anos iniciais, supervisora de Estágio de Magistério e professora de Didática e Psicologia. Trabalhou na Rede Estadual como professora de anos iniciais, Vice-Diretora, Diretora, Coordenadora Pedagógica e Supervisora. Posteriormente, deu início ao trabalho no IFFar, enquanto ainda era CEFET, onde trabalhou com as licenciaturas e formação pedagógica. Participou da transformação de CEFET em IF e da implantação do IFFar em Panambi, instituição em que foi Coordenadora de Ensino, Diretora de Ensino, Diretora Geral, além de trabalhar com as licenciaturas e com as especializações na área da educação.

Assim, conhecendo os participantes da pesquisa, neste subcapítulo, serão apresentados e discutidos os dados coletados nas entrevistas. Os cinco itens deste subcapítulo buscam expressar as percepções dos professores sobre a PCC e os

Saberes Docentes, conforme um dos objetivos específicos. Ademais, anuncio outras percepções que permeiam a fala dos professores além do que abrangia o objetivo, que surgiram durante os diálogos e vêm para enriquecer as discussões. Todos esses itens, totalizando quatro, estão categorizados na metodologia deste estudo, no quadro 8 na Análise de Dados (reapresentado abaixo), aqui, expostos em forma de subcapítulos.

Quadro 8 – Categorias finais a partir das entrevistas

Público alvo	Categorias
Professores e Coordenadora	Funcionamento da Prática como Componente Curricular
	Contribuições da Prática como Componente Curricular
	Saberes necessários à docência
	A articulação de saberes docentes proporcionada pela Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

5.2.1 Conferindo o que dizem sobre o Funcionamento da Prática enquanto Componente Curricular

Neste espaço, organizo e exponho falas dos participantes a respeito da organização e do funcionamento das PeCC's. Não houve pergunta específica a respeito disso, portanto, as falas expressas decorrem de diferentes momentos dos diálogos com cada professor. Mesmo que não tenha sido feita uma pergunta sobre isso, escolhi esse tópico para dar início às análises e exposições das entrevistas porque, como são sobre a PeCC, considero importante demonstrar sua estrutura e funcionamento na visão dos participantes.

A Prática enquanto Componente Curricular, PeCC, é recente no Instituto Federal Farroupilha, ocorre desde 2015, pois, antes disso era denominada Prática Profissional Integrada (PPI) (Projeto Pedagógico do Curso, 2015). Como a legislação permite, a organização das PCC's é responsabilidade de cada curso, por isso, a PPI não ocorria na forma de componente curricular, mas, as disciplinas integradoras destinavam determinada carga horária para que as PPI's fossem efetivadas e a PeCC possui uma reconfiguração diferente, como afirma Maestra:

[...] a tua turma foi a primeira que teve PeCC, né?! Antes era PPI. A PPI era diluída nas disciplinas então não era um componente curricular. Daí a Prática Profissional Integrada que era a PPI ela era diluída. Aí, na tua turma, foi feita uma reformulação do PPC e daí se entendeu que deveria constituir uma disciplina/um componente curricular para fazer essa prática né?! Por isso, o nome Prática enquanto Componente Curricular (PeCC). Se tem uma disciplina onde o aluno vai fazer prática ao longo de todo curso.

Essa mudança de PPI para PeCC ocorreu por iniciativa do IFFar, com o objetivo de aprimorar a Prática como Componente Curricular, o que é apoiado pelo Parecer CNE/CP nº 28/2001: “cabe a cada curso de licenciatura, dentro das diretrizes gerais e específicas pertinentes, dar a forma e a estrutura da duração, da carga horária, das horas, das demais atividades selecionadas, além da organização da prática como componente curricular e do estágio” (p. 14). Assim, fica a critério da instituição, formatar e/ou modificar a estrutura e organização da Prática como Componente Curricular no curso.

O Parecer CNE/CP nº 02/2015 estruturado conforme a base comum nacional das orientações curriculares, indica que a carga horária total dos cursos de licenciatura deve ser de 3.200 horas, distribuídas em oito semestres/quatro anos. Das quais, 400h para a Prática como Componente Curricular, 400h de Estágio Curricular Supervisionado e 200h de “atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, [...] por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição” (p. 11). Maestra, que é a coordenadora do curso, expressou em seu discurso a obrigatoriedade da PeCC e das horas de atividades complementares:

[...] essa prática, inclusive, tá prevista na legislação, os alunos tem que ter 200h de ACC (Atividade Complementar de Curso) e 400h da PeCC e ela tá diluída, então, a cada semestre vocês têm 50h, totalizando 400h ao longo de oito semestres. A PeCC, de uma maneira geral, na minha visão de coordenadora e de professora também, pois, muitas vezes, a minha disciplina faz integração com a PeCC, acho que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos (Maestra).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (PARECER CNE/CP nº 21/2001), indicam as 400h que devem ser destinadas à PCC, mas ainda não é nomeada Prática como Componente Curricular. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 define: “[...], há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei” (p. 09). Estes documentos embasam a concepção de Pianista ao dizer que as PeCC’s já faziam parte do currículo dos cursos de licenciatura desde 2002 (pouco depois da elaboração dos documentos citados) e, também, que devem compô-lo desde o início do curso.

Desde de 2002 no Brasil, as DN para os cursos de formação inicial de professores, obrigatoriamente precisam fazer a oferta de práticas profissionais, organizadas de forma que não se restrinja ao Estágio Curricular obrigatório e, também, que aconteça desde o início do curso. Não diz lá que tem que ser todos os semestres, essa é uma opção que o IFFar faz, que é organizar essa oferta desde o primeiro semestre (Pianista).

O Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Química do IFFar (2015) explicita que a primeira PeCC constitui-se na elaboração de um Memorial Reflexivo, posteriormente, os alunos vão se inserindo aos poucos em espaços não formais e formais de ensino, nesta ordem. Diante disso, Maestra explica de forma objetiva a distribuição das 400h no decorrer do curso:

No início as PeCC’s começam mais sem tanta atuação né?! A primeira PeCC é um memorial descritivo, conforme vai andando da PeCC I até a PeCC VIII, o aluno vai se aprofundando. A gente tem a PeCC que é mais voltada pro Ensino de Ciências, depois a gente tem a PeCC de oficinas no Ensino Médio, tem a de espaços não formais da educação. Então, o aluno, aos poucos, vai se inserindo nesses ambientes formais e não formais da educação e ele vai desenvolvendo as habilidades e competências que ele vai ter que ter lá no final do curso para ser um docente e saber atuar como um docente.

De acordo com a fala, corroborando com o documento da instituição (Projeto Pedagógico, 2015), compreende-se que as PeCC’s se dividem em oito, ou seja, uma para cada semestre. Também, fica clara a diversidade de cada uma delas, pois, passam por diferentes práticas em diferentes espaços, além de haver duas práticas voltadas à escrita de um memorial reflexivo – uma delas citada pela participante (a primeira) – e a outra é a última, conforme indicado na ementa do Projeto Pedagógico do Curso. Esses memoriais são elaborados com o objetivo de o aluno perceber sua

evolução, analisando o primeiro e o último memorial, nas PeCC's I e VIII. Nesse mesmo viés, Pianista contribui quando afirma:

Então, até mesmo porque se tem essa [...] dinâmica metodológica dentro das oito PeCC's que acontecem, então, em todas as licenciaturas do IFFar, se tem contato com diferentes contextos educativos, dentro da perspectiva da Educação Formal, quanto de Educação Informal e Não Formal.

Esses espaços citados estão incluídos na ementa do curso de Licenciatura em Química: “Relação escola/cultura/sociedade. Ciência e Conhecimento. O currículo como prática pedagógica popular, social e cultural. Educação Formal e Informal” (p. 41). Também, é característica da PeCC do IFFar a integração com outras disciplinas:

No curso de Licenciatura em Química, a PeCC será desenvolvida a partir dos componentes curriculares articuladores intitulados Prática Pedagógica (I a VIII), o qual irá articular o conhecimento de no mínimo duas disciplinas do semestre, pertencentes, preferencialmente, a núcleos distintos do currículo, a partir de temática prevista para cada componente articulador (PCC, 2015, p. 17).

Ou seja, há o professor diretamente responsável pela PeCC e há os professores com suas disciplinas, mas que atuam se integrando às PeCC's para auxiliar no seu desenvolvimento, para tal afirmação corrobora Maestra:

Ela faz integração com algumas disciplinas, né, tu lembra? Que, na verdade, são disciplinas suporte. A PeCC acontece dentro do componente curricular, então, o professor que assume a PeCC é responsável por fazer o projeto andar, mas o projeto ele é pensado com os professores das outras disciplinas envolvidas, que são as disciplinas integradoras e a gente sempre anda junto, faz algumas reuniões, que isso até os alunos não têm conhecimento, algumas reuniões do NDE que é o Núcleo Docente Estruturante do Campus, então, a gente faz no início do semestre e no decorrer do semestre, para ver como é que estão as disciplinas, para ver como tá andando a PeCC I, a PeCC III... para ver como as coisas estão andando e ir discutindo.

Diante do exposto nas entrevistas com os professores e no Projeto Pedagógico do Curso, anteriormente discutido, resume-se que a PeCC ocorre nos oito semestres do curso. Assim, a PeCC é organizada para abarcar diferentes espaços de ensino e aprendizagem, tendo como suporte a integração com diferentes disciplinas. Por isso, finalizo esta etapa de análise com uma fala da professora Pianista decorrente da organização e estruturação da PeCC no IFFar.

[...] eu tenho dito que a PeCC nos IF's ela tem a possibilidade, tem a potência de constituir um elemento de reconfiguração curricular, das licenciaturas né?! Por que?

Porque é um espaço de protagonismo do licenciando né, no sentido de que ele vai se aproximar, é um espaço tempo de aproximação, de leitura e de releitura dos diferentes contextos educativos pelo licenciando, é uma possibilidade dada a ele. Aí, claro, são vários elementos aí envolvidos, porque tem quem oriente, tem quem desenvolva – o professor responsável da disciplina -, mas é um espaço de possibilidade disso.

Assim, a PeCC do IFFar, de acordo com sua organização e estrutura, proporciona ao licenciando que seja docente nos momentos em que planeja, organiza, desenvolve atividades com alunos, conhece o contexto escolar e é protagonista da prática.

5.2.2 Conferindo o que dizem sobre as contribuições da Prática enquanto Componente Curricular

Para compreender o papel da PeCC, sua importância e relevância na formação inicial de professores de Química do IFFar, *campus* Panambi, meu primeiro questionamento aos professores entrevistados, em forma de questão aberta, foi feito com vistas a colaborar para o alcance do objetivo específico delimitado como: “Identificar as concepções que o coordenador do curso e os professores formadores que atuam na Prática como Componente Curricular têm sobre Saberes Docentes e sobre a Prática como Componente Curricular”. Nesse sentido, a pergunta gerou diferentes discursos advindos de cada entrevistado e apresento a seguir destaques elencados nos diálogos.

O primeiro aspecto que destaque dentro do que foi explicitado sobre as contribuições da PeCC refere-se ao contato direto dos licenciandos, desde o início do curso, com o cotidiano escolar, enquanto sua futura realidade profissional. Nesse viés, ficou evidente nas falas, que esse contato com situações escolares e com o cotidiano escolar, auxilia na preparação para o estágio, que ocorre mais para o final do curso. Conforme Silva e Pires (2020, p. 01), a formação inicial é “uma preparação para o exercício futuro da docência”, por isso, é preciso “inserir os licenciandos no ambiente profissional e habituarem-se ao planejamento e desenvolvimento das aulas”. O componente curricular (PeCC) proporciona a prática pedagógica, a preparação de atividades e seu desenvolvimento durante todo o curso. Ambos os aspectos serão observados no quadro 11, na sequência.

Quadro 11 – Falas dos participantes sobre as contribuições da PeCC para o contato com o cotidiano escolar

CONTATO COM O COTIDIANO ESCOLAR	ÊNFASE EM PREPARAÇÃO PARA O ESTÁGIO
<p><i>Acho que a PeCC proporciona isso, que desde o início, o aluno seja confrontado com situações escolares, [...] Tu podes propiciar para ele situações do cotidiano escolar que façam ele refletir desde o início do curso (Baterista).</i></p>	<p><i>A PeCC é muito boa, bah! Às vezes, os alunos não gostam que cada semestre tem uma PeCC, mas eles vão chegar lá no estágio e vão ver que aquilo ali ajudou eles, porque chega lá e já tem uma bagagem de conhecimento. (Baterista).</i></p>
<p><i>[...] proporciona desde cedo, desde o início do curso, esse contato dos estudantes de licenciatura com a realidade da escola. Então, seja no contato direto com o aluno, seja no conhecimento da gestão, das atividades pedagógicas, da experiência dos próprios docentes das escolas. Então, ela tá pensada de diversas formas para que o licenciando possa ir se inserindo nessa realidade (Vocalista).</i></p>	<p><i>Nós temos os estágios a partir da metade do curso, mas já é um pouquinho tarde demais, né?! E, muitas vezes, os estudantes que entram no curso de licenciatura e não sabem se é exatamente o que querem, escolheram o curso para ver como é [...] se eles não têm esse contato logo direto com a docência, não conseguem perceber a realidade profissional em que vão se inserir depois. Então, também, é um contato para que eles consigam se afirmar como futuros professores, afirmar sua escolha ou até declinar no caso de não se identificar (Vocalista).</i></p>
<p><i>Eu acho que é bem importante e a PeCC aborda vários aspectos que a gente vai encontrar na sala de aula, [...] então, a PeCC é boa por isso, você passa por vários espaços, conhece o PROEJA [...] tem uma formação base para trabalhar em todos os níveis depois. Essa formação pedagógica hoje ela tá bem mais aprofundada. Não é fácil lidar com ser humano e numa sala de aula a gente não tem só um, a gente tem geralmente trinta e tem que saber como lidar (Baterista).</i></p>	<p><i>[...] As PeCC's propiciam isso, esse conhecimento de como é o ambiente escolar, não só no estágio, mas ao longo do curso. Desde o primeiro semestre tem as PeCC's né?! Então, cada semestre vocês têm uma PeCC's que contribui de alguma forma para vocês terem essa relação [...] e a PeCC vem para isso, para desde o início do curso ter algum contato, além das discussões em sala de aula das coisas que ocorrem na escola, então, já podem tratar disso desde o início do curso. Isso é muito importante para a formação dos professores, acho que as PeCC's contribuem muito nesse sentido (Baterista).</i></p>
<p><i>[...] já começa desde cedo a mostrar essa realidade, o dia-a-dia, o chão da escola, esse espaço tão diverso que é o espaço escolar. Então, eu acho que é fundamental. Além de proporcionar inúmeras experiências para os licenciandos, a maioria delas, que a gente acompanhou, extremamente positivas, apesar dos desafios, do medo, do susto [...] de ter esse contato com a escola tão cedo. Mas, a maioria dos relatos são de experiências positivas. Os alunos voltam bastante satisfeitos das escolas e de conhecer essa realidade (Vocalista).</i></p>	<p><i>[...] quando vocês chegam no estágio já não é aquele choque, aquele medo, aquele pavor [...] porque já quebrou o gelo, já entraram, tiveram o contato com o espaço, conhecem um pouquinho daquela realidade e isso dá mais segurança. Tanto para irem para as atividades de docência, quanto para irem se inserindo nos espaços profissionais, esse contato com a realidade que você precisa ter, né?! Como se portar [...] essa caminhada anterior facilita para você ter o acesso como os demais profissionais que já estão na escola (Vocalista).</i></p>
<p><i>Porque, não sei se você lembra, mas aquelas idas a um contexto educativo distinto, vocês então interagiram desde a EJA, a Educação Profissional e Tecnológica, desde a ideia de trabalhar com a diversidade, essas questões, o</i></p>	<p><i>Um estágio se ele ficar sozinho, das leituras que eu tenho assim, [...] os estágios quando ficavam concentrados no final do curso e muitas licenciaturas no contexto brasileiro eram só no sétimo e oitavo semestre, ficava muito numa</i></p>

<p><i>fato de trabalhar com grupos distintos de Educação Não Formal [...] enfim, então, é nesse processo de ida que se tem essa aproximação e se faz então uma interação social e cultural [...] (Pianista).</i></p>	<p><i>perspectiva de imitação, de reprodução, ficava aquela perspectiva de que eu observo o professor, o que ele faz de errado eu não posso fazer, o que faz de certo eu repito, reproduzo e aquilo que ele não faz e eu acho que deveria fazer, eu vou lá e faço. Então, fica muito reprodutivo, assim, o processo, o estágio acaba não sendo formativo. Por isso que as PeCC's anteriores ao estágio, elas são importantes para permitir que o licenciando ouse, ouse elaborar, ouse criar, ouse fazer a sua versão, fazer a sua leitura, fazer a sua tentativa de ensinar química e vai aprender com isso, com certeza (Pianista).</i></p>
--	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Como é possível notar ao ler as falas dos professores, a PeCC é apontada como uma oportunidade do licenciando ter contato direto com a Educação Básica, bem como, uma forma de proporcionar esse contato antes do Estágio Curricular Supervisionado que ocorre da metade para o fim do curso. Nonenmacher, em seus estudos, verificou que as 400h de PCC “possibilitam o contato de forma mais diluída e antes do estágio com os estudantes e a realidade das escolas de educação básica” (2014, p. 94). Um dos objetivos da Prática como Componente Curricular, segundo a Resolução CNE/CP nº 02/2019 é que: “A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando” (p. 09) e os estágios mais concentrados ao final do curso. Assim, a PCC deve, justamente, propiciar este contato com as questões da escola e da docência em todos os momentos do curso. Dessa forma, compreende-se que a PeCC do IFFar, na concepção dos professores, cumpre com o seu papel no que diz respeito a este objetivo.

Para Bispo e Soares, a formação inicial de professores precisa ser perpassada por “situações de vivência, de experimentação e reflexão, consubstanciado por momentos profícuos de estudos teóricos e científicos” (2017, p. 03), de acordo com os entrevistados, isso é uma das funções da PeCC. Fica claro quando dizem que além das teorias pedagógicas e didáticas, há o contato com a escola, articulando assim as esferas teórica e prática.

É possível observar em alguns trechos que os professores dão destaque às experiências em diferentes contextos educativos, como a EJA/PROEJA, Educação Profissional, Educação não formal, além de diferentes âmbitos dentro da escola em relação às atividades pedagógicas e à gestão. Dessa forma, vê-se que a PeCC

permite que o licenciando conheça quais serão suas possibilidades de exercício profissional no campo da prática educativa. Além disso, esses momentos de inserção nos espaços de trabalho docente minimizam a insegurança do licenciando, auxiliam na construção da identidade profissional e contribuem para se tornar um professor reflexivo (NONENMACHER, 2014).

Segundo Bispo e Soares (2017), as teorias estudadas durante o curso de licenciatura são referência para a atividade educativa, mas não podem ser consideradas verdades absolutas. Nessa perspectiva, a escola precisa ser um espaço de problematização e de construção de conhecimentos, utilizando a aprendizagem teórica como referência e não como reprodução. Então, a PeCC, ao propor essa proximidade do licenciando com os diferentes espaços educativos, o auxilia a problematizar as situações escolares cotidianas e reelaborar as teorias aprendidas na formação acadêmica, pois, “a imersão no contexto da escola possibilita aos licenciandos atribuírem significados aos conteúdos trabalhados na universidade e vivenciarem a condição de ser docente” (BISPO e SOARES, 2017, p. 05). Para os mesmos autores:

É na escola que se manifestam as situações reais da relação professor-aluno, que os condicionantes viabilizam ou emperram os processos de aprendizagem, possibilitando ao professor em formação se aproximar das reais condições e constrangimentos do trabalho docente (2017, p. 06).

Essa relação licenciando-escola também é apontada pelos entrevistados como parte do que a PeCC propicia. É possível por meio da PeCC aprender a trabalhar com uma turma constituída por diferentes alunos, conhecer o “chão da escola” e seu dia-a-dia, lidar com situações do cotidiano escolar, para que de fato, no futuro o licenciando ao inserir-se na realidade escolar tenha maior segurança.

Outra contribuição citada de extrema relevância é a PeCC enquanto espaço de pesquisa para o licenciando. Assim, por ter esse objetivo de inserir o aluno no contexto escolar e auxiliá-lo na resolução de situações-problema do cotidiano de trabalho docente, que o espaço das PeCC's é relevante. Para Sartori: “Atuar com ênfase na investigação é uma das possibilidades de praticar o ato de ensinar voltado ao desenvolvimento da cognição do educando e de sua autonomia intelectual” (2009, p. 33). Nesse viés, no momento em que o licenciando investiga sua própria prática dentro da formação inicial está caminhando para formar-se um professor pesquisador, o que

contribui significativamente para auxiliar seus futuros alunos a se desenvolverem e terem autonomia. Na PeCC, o licenciando exerce o papel de pesquisar a realidade:

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

Para Pesce, André e Hobold, formar um professor pesquisador é permitir que ele “como futuro professor possa analisar sua prática, considerando as relações entre seu fazer e as condições educacionais e sociais, o que poderá ajudá-lo a desenvolver os saberes próprios da docência” (2013, p. 03). Nesse viés, é importante que o licenciando, enquanto futuro professor, formule e reformule conceitos a partir da prática e, assim, possa ir constituindo seus saberes. Nessa perspectiva, analisamos na PeCC a contribuição para formar professores pesquisadores, professores que entendam a necessidade de pesquisar a escola, a turma, o aluno,

[...] outra coisa que eu acho que tem que destacar da PeCC, que também faz com que vocês se puxem muito, é a questão da pesquisa. Eu acho que a PeCC ela faz com que o licenciando vá atrás, busque, construa o seu saber, sem que ninguém traga isso pronto, porque nenhuma tem receita de como as coisas tem que funcionar. Ela faz como que o licenciando vá atrás de criar situações para levar para dentro da escola, para dar conta daquilo que tá sendo articulado (Vocalista).

Como cada realidade é diferente e uma das funções da PeCC é proporcionar contato com diferentes espaços educativos, o licenciando conhece e investiga cada um desses espaços, reforçando a constituição pela pesquisa. Esses espaços, segundo Sartori, são “fonte para análise de dados, fatos, fenômenos o que possibilitará aperfeiçoar e melhorar a prática pedagógica a partir das necessidades que emergem do contexto do aluno” (2009, p. 33). Ademais, Vocalista compreende a importância de pesquisar para ser docente, pois, vê cada realidade em seus respectivos contextos, percebendo que pesquisar é fundamental, haja vista que o planejamento e a prática não são sempre iguais.

O aluno que não pesquisa não dá conta da sua profissão, mas é aquela pesquisa sempre provisória, não é uma verdade absoluta, é até que eu encontre algo que venha superar essa verdade que eu encontrei agora, é isso que vai me dar base para o meu trabalho. Então, eu acho fundamental essa questão que a PeCC traz, que é a questão do professor pesquisador, que tem que se manter sempre buscando alternativas e soluções para dar conta de determinada situação e, é o que tem que nortear nosso caminho, o professor tem que ser sempre pesquisador para dar conta da realidade.

Pesce, André e Hobold concebem que o preparo para a pesquisa ocorra desde a formação inicial, para que o futuro professor aprenda “diagnosticar, levantar hipóteses, buscar fundamentação teórica e analisar dados são algumas das atividades que podem ajudar o trabalho do professor, quando se consideram as exigências da realidade atual e a complexidade da atividade da docência” (2013, p. 04). Enquanto espaço de pesquisa, as PeCC’s são pensadas como um processo em que o licenciando conhece a realidade e estuda antes de planejar e desenvolver a prática e “cursos de licenciatura que têm a pesquisa educacional inserida em um processo de construção coletiva possibilitam a evolução dos conceitos necessários a este processo e a constituição inicial do professor pesquisador” (NONENMACHER, 2014, p. 145). Nesse processo, busca-se proporcionar momentos de escrita de artigos, relatos de experiência e afins, para que o licenciando possa se constituir pesquisador de sua própria prática.

Então, eu também penso que, como professora formadora, nos momentos em que atuei com PeCC, sempre procurei fazer todo o possível na minha atuação profissional para que esse processo se constituísse, em constituição pela pesquisa, pela escrita (Pianista).

Além dessa pesquisa individual, há um momento reservado para a socialização de todas as práticas ocorridas no semestre com todas as turmas. Para Reis e Ostetto, “narrativas possibilitam o entrelaçamento das vidas do narrador e do ouvinte que, ao compartilhar dos relatos do narrador, pode tanto reinterpretá-los, quanto recriá-los consoante às suas próprias formas de pensar, sentir e agir” (2018, p. 06). Nessa perspectiva, compartilhar experiências é contribuir com a formação do outro. Então, ao final de cada semestre, todos os licenciandos reúnem-se para compartilhar as experiências proporcionadas pela respectiva PeCC, os projetos desenvolvidos.

[...] se tem o momento de socialização, se tem o momento de interação, se tem o momento de escrever sobre, de pensar sobre. Aí é um momento muito rico para isso também, porque, não adianta a gente ter um trabalho dentro da licenciatura tomando os conceitos da educação, fundamentos estruturadores, se a gente não vive isso, então, não adianta falar em educar pela pesquisa, em pesquisa como princípio pedagógico, tudo isso se a gente não tem esse exercício né?! (Pianista).

Reis e Ostetto argumentam que: “[...] vivências e experiências do cotidiano docente [...] podem se beneficiar de uma ressignificação através das narrativas das histórias vividas, promovendo uma abertura de espaço às múltiplas possibilidades de

ser e de se constituir a partir de si mesmo” (2018, p. 04). Então, o compartilhamento de experiências representa parte da constituição docente, auxiliando os licenciandos a ressignificarem conceitos. Este diálogo também está presente na sala de aula, no cotidiano da PeCC, enquanto disciplina. Os licenciandos em seu dia a dia conversam e trocam ideias e experiências:

A ideia é de que a PeCC faz um movimento importante, essa ideia de conversar com os colegas, enfim, é um espaço para isso. A gente, às vezes, tem uma certa dificuldade de fazer essa relação entre professor formador e o licenciando, em que o diálogo seja claro suficiente, que é um espaço para aprender, que não existe certo e errado (Pianista).

Junto com a pesquisa vem a reflexão. Segundo Santos, Certaro e Lusardo: “A formação do professor por meio da prática reflexiva tem como objetivo principal buscar a consolidação da autonomia profissional” (2009, p. 04). Isto é, formar um professor que tome decisões, que questione e reflita sua prática e os elementos que a cercam. Este processo de refletir a prática também foi apontado como uma das contribuições da PeCC para formar os professores.

Então, eu acho que a PeCC traz muito isso, de fazer o aluno saber refletir sobre cada situação, acho que é importante nesse sentido. Todo mundo tem uma profissão e tem um objeto de trabalho, o nosso objeto de trabalho, enquanto professor, é o aluno, então, é outro ser humano. [...] Além de se preocupar com a tua formação acadêmica, com o conteúdo, tu tens que se preocupar com o ser humano. Eu acho que a PeCC, também, algumas delas tratam essa parte do ensino, de como trabalhar com o aluno, porque é um ser humano, [...] não é só se preocupar com o conteúdo e a formação acadêmica, mas também o como trabalhar esse conteúdo, de que forma vai trabalhar isso, tua vida profissional. Então, a PeCC também vem complementar isso, que a gente reflete sobre o ensino e aprendizagem, não só o conteúdo (Baterista).

Então, para formar um professor reflexivo é preciso confrontá-lo com essas situações cotidianas de ensino e aprendizagem, é propiciar o conhecimento sobre o aluno como ser integral, o que só é possível no exercício de reflexão da prática educativa. Segundo Santos, Certaro e Lusardo: “o professor reflexivo se caracteriza como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática a fim de agir sobre ela e não como um mero reproduzidor de ideias e práticas que lhes são exteriores” (2009, p. 06). Nessa perspectiva, Baterista complementa:

Eu acho que isso, a PeCC complementa, nos ensina muito essa parte de como se trabalhar em sala de aula; acho que tem várias situações que propiciam refletir sobre isso, que o aluno tenha ideias de quando for atuar, o que pode fazer em sala de aula

para que esse ensino e aprendizagem seja proveitoso para o aluno, que ele sinta prazer em aprender.

Para Sartori (2009, p. 25): “O ato de educar exige do professor profunda reflexão sobre sua própria experiência, bem como o reconhecimento consciente das limitações da ação pedagógica [...]”. Corroborando com a concepção do autor, de acordo com o observado na fala da participante, a PeCC auxilia o licenciando a refletir a partir de suas experiências, de situações problema que enfrenta e resolve na sala de aula. A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem citada pela participante, faz parte do processo da PeCC desde o início do curso, pois, possibilita ao acadêmico que ele reflita sobre uma e outra prática desenvolvida, que acumule experiências para seguir desenvolvendo as PeCC's na sequência da licenciatura.

[...] às vezes, numa determinada PeCC, algo que não deu certo, eu vou avaliar, enquanto estudante, já para a próxima repensar o fato: “aquilo ali falhou, não deu certo, então vou ter que rever”. Isso já é uma simulação da vida real do profissional mesmo, porque essa é a nossa vida. É olhar, avaliar o que deu certo, enquanto professor, repensar, replanejar, às vezes, desconstruir tudo que a gente acreditava, porque para um grupo dá certo para outro não. A gente não trabalha com receita pronta em educação, cada situação é muito específica e diversa. Nesse sentido, eu penso que a PeCC faz com que a gente se repense o tempo todo e se reconstrua, enquanto profissional, desde a graduação (Vocalista).

Ao analisar o discurso, percebemos que faz parte do processo de reflexão a avaliação da prática. Conforme Sartori: “O professor pode aprender com e através de suas práticas educativas, quando assume como base de seu saber docente o princípio da ação-reflexão-ação, estabelecendo um processo de trocas, de comunicação, de (re)elaboração de experiências” (2009, p. 27). Ou seja, o licenciando pode analisar sua prática e avaliar para reelaborar, recriar o que for preciso, tornando-se sujeito de aprendizagem e, ao mesmo tempo, autor de sua prática, tomando decisões e resolvendo situações escolares. Assim como o processo de reflexão sobre o ensino e aprendizagem, também, foi citada a reflexão sobre os diferentes contextos educativos e as necessidades dos alunos.

A gente sabe que tem vários tipos de alunos na escola, com várias realidades diferentes, tem que saber enxergar isso no teu aluno se não ele não vai aprender, se ele tiver necessidades, se ele não tá com fome [...]. Então, a gente tem que ter esse olhar para os dois lados né, a parte da aprendizagem e o lado humano, que a gente tem que trabalhar isso enquanto professor. Acho que a PeCC também contribui para essas reflexões ao longo do curso até chegar no estágio, com essa parte de formação enquanto professor (Baterista).

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

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

Nessa perspectiva, é imprescindível que o licenciando entenda a necessidade desta sensibilidade, citada pela professora e pelas autoras, como parte dos processos de ensino e aprendizagem, bem como, do cotidiano do professor. Ou seja, é preciso estar sempre atento ao que os alunos estão sentindo. Ao ir para a escola, os contatos proporcionam ao licenciando desenvolver a sensibilidade necessária ao professor, pois “não há como não ser humano, se é isso que somos, por natureza, e a nossa prática é com pessoas, precisamos ponderar sobre o que todos sentimos” (WOUTERS e PIRES, 2019, p. 54). Assim, a sensibilidade é importante, pois, a prática docente envolve seres humanos e o professor precisa estar ciente que as necessidades de seus alunos influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Esse momento de conhecer e refletir que o aluno é um ser integral e, assim deve ser visto. O processo de reflexão decorrente da prática contribui para que o acadêmico reflita sobre a articulação entre teoria e prática:

O principal papel que eu acho que ela (PeCC) tem é fazer o acadêmico refletir bastante, porque se fica muito na teoria, sem ter situações do cotidiano escolar[...] só para o final do curso [...] o aluno vai deixar para pensar nessa parte prática muito no final (Baterista).

De acordo com o Parecer CNE/CP 28/2001 a prática é que constitui a realidade e consiste “no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação” (2001, p. 08). Dessa forma, a prática é a própria realidade, pois, constitui o que dá sentido à teoria. A articulação entre teoria e prática também surgiu nos diálogos como contribuição da PeCC para formar um professor, como se pode constatar nas falas:

[...] é um momento de conexão entre essa ideia de teoria e prática, enfim, uma articulação teórico-prática (Pianista).

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

Nessa perspectiva, a PeCC proporciona aos licenciandos que articulem teoria e prática, de modo a vivenciar cotidianamente o estudo da teoria, tanto específica quanto pedagógica no curso. Sartori (2009, p. 37) salienta que: “a prática não representa uma ação isenta de qualquer orientação”. Assim, não basta apenas ir para a sala de aula e desenvolver a prática, sem haver supervisão e orientação, mas, quando orientados, nas PeCC’s, as possibilidades de articulação entre teoria e prática pelos licenciandos aumentam.

Gozzi *et al* afirmam que historicamente as práticas nos cursos de licenciatura baseavam-se apenas em reproduzir modelos e que isso, “desvalorizava a formação intelectual e reduzia a atividade docente somente a um fazer que se aproximasse dos exemplos observados” (2009, p. 04). Nesse viés, não havia uma análise teórico-crítica fundamentada. Posterior a isso, houve um período em que o que se valorizava era apenas a teoria e isso distanciava a profissão docente da realidade da prática educativa (GOZZI *et al*, 2009). Em vista disso, se discute a necessidade de encontrar um equilíbrio, equilíbrio este, que se acredita existir na articulação entre a teoria e a prática. Então, esta é mais uma contribuição da PeCC, para o que corrobora a entrevistada:

Eu vejo por mim que não tive, hoje em dia tem esse embasamento muito melhor, acho que hoje em dia os alunos se formam com essa bagagem muito maior dessa relação de teoria e prática, fazem isso bem mais enraizado, porque ao longo do curso é trabalhado nos quatro anos (Baterista).

Nonenmacher afirma que a identidade profissional “se constrói a partir do movimento constante de significados da profissão, por meio do confronto entre teoria e prática” (2014, p. 118). Desse modo, a PeCC, quando auxilia nesta articulação entre teoria e prática, também auxilia o licenciando a desenvolver sua identidade profissional.

Como forma de organização e parte do desenvolvimento da PeCC, a criação de projetos também foi apontada como contribuição para o processo de formação,

[...] eu vi na PeCC uma oportunidade do licenciando em desenvolver, não só o conhecimento teórico, mas que ele aplicasse esse conhecimento teórico de uma forma prática, não necessariamente no campo escolar, mas que ele conseguisse ir desenvolvendo a capacidade de criar projetos. Eu falo da parte de desenvolver projetos porque atualmente os currículos das escolas com a BNCC, estão muito voltados para a autonomia do estudante. Então, o professor tem que ajudar nessa autonomia do estudante e não existe forma melhor de promover a autonomia do que desenvolver projetos (Guitarrista).

Nesse momento, como citado, há necessidade de criar e desenvolver projetos, e a PeCC auxilia para que o estudante faça isso durante a formação inicial ao planejar e projetar a prática a ser desenvolvida a cada semestre.

[...] é nesse sentido que eu vejo a maior contribuição da PeCC: dar a formação inicial desse profissional para que ele possa futuramente ter um trabalho diferenciado com seus alunos. Não só trabalhar teoricamente os conteúdos, mas que consiga desenvolver projetos com os alunos e que já tenha uma bagagem, né?! Não precisa criar um projeto do zero, você pode pegar um projeto que você desenvolveu lá na PeCC II, na PeCC III [...], então, as PeCCs do IFF dão moral bastante grande para esse profissional ser formado de uma forma mais adequada para trabalhar na escola. Acredito que seja nesse sentido a maior contribuição da PeCC (Guitarrista).

É nesse sentido que a criação de projetos também se torna parte do processo, pois, é feita de experiências cumulativas que vão enriquecendo o conhecimento dos licenciandos sobre projetos. A cada semestre o licenciando desenvolve uma atividade diferenciada, por isso, cada projeto serve de exemplo para o outro, bem como, pode ter parte dele reutilizada para um novo planejamento. Sartori afirma que,

um dos propósitos básicos da formação universitária consistiria em oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo e técnico, possibilitando-lhe a integração entre teoria e prática (2009, p. 23).

Diante do exposto, foi possível observar que a PeCC corrobora com este propósito, quando proporciona diferentes formas de contribuição no processo formativo dos licenciandos. Contribuições estas, que passam pelo contato com o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões e, permeiam as contribuições que são propiciadas por meio desse contato: articulação entre teoria e prática, a elaboração de projetos; a relação professor aluno e o processo de pesquisa e de reflexão crítica.

5.2.3 Perspectivas ecléticas sobre os Saberes Docentes

Dentro do objetivo específico do subcapítulo anterior, tornou-se imprescindível perguntar aos professores quais os saberes necessários para exercer a docência em suas perspectivas. Saviani (1996, p. 148) afirma que o “processo educativo é um fenômeno complexo” e que “os saberes nele envolvidos também se revestem da aparência de um caos irreduzível”. Ou seja, sendo o processo educacional permeado pela complexidade humana, pouquíssimos (ou nulos) são os conceitos que podemos generalizar ou definir, com certeza absoluta. Nesse mesmo viés, dois participantes esclareceram em suas falas a percepção sobre a existência de diferentes saberes docentes:

Assim, saberes têm vários, né? Alguns eu acho que são mais fundamentais e, como tu disse né, a pessoa vai desenvolvendo e ao longo do tempo vai descobrindo o que precisa (Maestra).

[...] então, eu diria que existem diferentes referenciais. Sobretudo, eles convergem esses que eu acabei nomeando no fato de que o professor precisa (Pianista).

Então, considerando o que expressa Saviani (1996) sobre os saberes docentes como um “caos irreduzível” e, conforme as professoras afirmaram e expressaram em suas respostas, há diferentes saberes considerados necessários para exercer a docência, o que pode ser exemplificado pela gama de saberes que surgiu nos diálogos com os entrevistados e até mesmo, denominações diferentes para um saber. Diante disso, o quadro 12, expressa as perspectivas dos participantes sobre cada um dos saberes elencados durante os diálogos. Neste quadro, há os saberes tidos como essenciais para o exercício da docência pelos entrevistados em trechos dos diálogos, descrevendo os saberes e sua importância. Posterior ao quadro, é realizada a discussão dos saberes com base nas concepções dos professores e de alguns autores sobre Saberes Docentes.

Quadro 12 – Saberes Docentes elencados pelos entrevistados

1. SABER DO CONHECIMENTO

Um dos saberes que, em minha visão, é fundamental, é o saber teórico, [...] o licenciando tem que ter domínio, tem que dominar o conteúdo, tem que ter domínio sobre o que ele quer ensinar [...]. A pessoa querer ensinar uma coisa que nem ela compreende, então, eu acho que o principal, não!

Não digo o principal, mas um dos principais é o saber teórico né?! O docente tem que ter o saber teórico, tem que saber o que ele quer fazer os alunos entenderem (Maestra).

[...] o professor [...] tem vários saberes diferentes né, um desses que é o que a gente pensa mais é o saber de conteúdo, é matéria, isso que tu aprendes ao longo do curso (Baterista).

[...] o conhecimento específico da área, o conhecimento técnico, a tua escolha, no teu caso a química, quem vai para biologia... é importante saber dominar a tua área, ter conhecimento sobrando para poder chegar na frente das turmas, na sala de aula, eu acho que é fundamental, porque eu penso que o professor é respeitado pelo saber que ele pode trazer, que pode contribuir para a vida do aluno (Vocalista).

[...] tem saberes que são intercomplementares e que dizem da sua disciplina, os saberes disciplinares (Pianista).

2. SABER PEDAGÓGICO

[...] é o saber pedagógico, que as disciplinas pedagógicas trabalham ao longo do curso. Esse saber pedagógico é fundamental porque não adianta eu saber muito da minha área se eu não vou saber fazer a transposição didática, se eu não conheço metodologias, que eu posso utilizar em determinada situação, se eu não sei tratar o aluno, entender a diversidade, as diferenças individuais [...] então, eu acho fundamental o saber pedagógico também (Vocalista).

Outra coisa, o saber pedagógico, treinar a questão de como fazer o plano de aula, como montar as estratégias pedagógicas, as sequências didáticas, que vão levar o aluno a ter um raciocínio e desenvolver o conceito, entender, compreender o que o professor quer, que é fazer com que ele aprenda (Maestra).

[...] tem também aquele saber referente à aprendizagem, ao ensino em si, de saber como tu vai trabalhar isso que aprendeu. Tu aprendes o conteúdo, mas é necessário aprender como vai trabalhar, como vai passar isso para o aluno. Então, tem a aprendizagem do conteúdo em si e tem esse saber de como tu vai trabalhar, essa parte pedagógica vamos dizer assim, do que aprendeu academicamente, a parte pedagógica disso. Como abordar isso em sala de aula (Baterista).

3. SABER DA EXPERIÊNCIA

Outra questão que eu acho, é o saber prático, de como se portar, de como fazer, que daí é na prática mesmo né?! Ah, planejou uma oficina, a gente sabe que nem sempre tudo dá certo e essa questão do saber prático, de como fazer a coisa andar numa sala de aula, isso é com a prática (Maestra).

Existem também aqueles saberes, que são os saberes que me fascinam, porque eu me vi, nesses 20 anos, fazendo ano após ano diferente, que são esses saberes da prática, esses saberes da experiência, esses saberes que são constitutivos e que daí o Schulmann me ajuda a entender isso, que é essa ideia que eu vou tendo um conhecimento pedagógico do conteúdo (Pianista).

4. SABER CURRICULAR

[...] o que eu acho que a gente não tinha e a PeCC proporciona, além dos conhecimentos de conteúdo e pedagógico, é a parte dos conhecimentos curriculares, que hoje se trabalha nas PeCC's. Eu não tive nada disso e vejo que a PeCC hoje trabalha essa parte curricular, que é bem importante tu saber como é que funciona na escola (Baterista).

5. SABER DA AÇÃO PEDAGÓGICA

[...] dizem da ação pedagógica, da organização pedagógica, que no caso, eu vou atuar, eu atuo numa instituição, então, hoje, eu preciso antes disso reconhecer e conhecer a instituição como minha instituição, onde eu faço minha atuação. Isso não significa que eu vou seguir regras, mas significa que eu vou compreender e, assim, como eu te dei o exemplo dessa autoanálise, autoavaliação que eu faço em relação às PeCC's, a gente precisa conhecer para tentar contribuir e rever os processos, as organizações (Pianista).

6. SABER POLÍTICO

[...] eu chamo de saber político, porque Libâneo também trata desse saber, na verdade é o saber ser, é eu, enquanto profissional da educação, contribuindo para aquele grupo de alunos com o qual tô trabalhando. Então, esse saber político é o meu ser, é quem eu sou, o que eu posso trazer para essa turma, construir em termos de valores com eles e que eu também acho fundamental, porque o professor tem uma função política dentro da sala de aula, não partidária né, mas uma função política

de transformação da acomodação. Então, isso também faz parte dos nossos saberes, faz parte dos conhecimentos que vamos construir com nossas turmas (Vocalista).

7. SABER DA RELAÇÃO PROFESSOR ALUNO

Essa relação professor e aluno é extremamente importante, porque se você não consegue desenvolver uma afetividade recíproca, o aluno não vai conseguir ter vontade de participar das tuas aulas (Guitarrista).

[...] eu acho que o professor tem que ter empatia. Se colocar no lugar do aluno, fazer uma análise do contexto social que esse aluno vive, para ele poder amparar esse aluno de alguma forma. Eu acredito que o exercício da empatia em sala de aula seja um dos principais fatores que vai fazer com que o aluno se desenvolva (Guitarrista)

Você precisa entender de alguma forma onde esse aluno está inserido, que problemas tem passado, para que se consiga trazer esse aluno para dentro da sala de aula, para que o aluno consiga focar um pouco mais no conteúdo. Não que você vá resolver os problemas dos alunos, óbvio que isso é impossível, mas eu acredito que essa parte do desenvolvimento da empatia e da necessidade de você compreender que a educação também passa por um processo de afetividade, eu acredito que ela seja importante para você conseguir desenvolver a sua profissão de uma forma mais positiva para você e para os alunos (Guitarrista).

Saber que a gente precisa ser rígido, mas, também, que a gente precisa entender porque aquele aluno está se comportando daquela maneira, ver as situações que estão por trás e ele reflete isso na sala de aula. Então, o quanto a gente consegue contornar, ou seja, o professor sendo psicólogo, pai e mãe, que a gente consiga estabelecer esses vínculos de afetividade que vão, com certeza, afetar positivamente no desenvolvimento cognitivo desses alunos (Guitarrista).

8. SABER DA INCLUSÃO

Por exemplo, a Educação Inclusiva, você ir tendo essa sensibilidade de estar de frente com o aluno incluído, isso também é um saber docente, o professor desenvolver isso, essa sensibilidade. De ver um aluno incluído na sala de aula e que precisa de uma atenção diferenciada. Então, a PeCC também vem ao encontro de desenvolver isso (Maestra).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Destaca-se, ainda, da fala de Pianista:

A formação inicial é, como o nome diz, momento inicial de formação, né Manu. A educação é um fenômeno social, então, sendo um fenômeno social ela não conta com conhecimentos de uma só ciência. Então, a gente tem conhecimentos da sociologia, da filosofia, da psicologia, da história, da pedagogia, que se articulam e assim também como no caso da tua graduação, os conhecimentos da Química (Pianista).

Como observado, há diferentes tipos de concepções sobre os Saberes Docentes, pois, “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes” (TARDIF, 2003, p. 33). Assim, os Saberes Docentes não se limitam ao que um ou outro professor considera, nem mesmo ao conjunto de todos, até mesmo autores que escrevem sobre Saberes Docentes têm opiniões que divergem, o que é reforçado por uma das entrevistadas:

[...] aí o Gauthier vai dizer que o que nós precisamos é um ofício feito de saberes, então, eu tenho aí a minha profissão, mas ela se constitui de saberes como qualquer

outra profissão. Isso é uma coisa muito importante né?! Porque eu vou pensar que eu fiz uma formação inicial que não me deu todas as condições de ser docente, me deu as condições iniciais, eu vou me manter em formação continuada sempre, aí é essa dimensão dos saberes da prática, os saberes da experiência, os experienciais como diz Tardif, que vão me permitir isso, eles têm um impacto muito grande (Pianista).

Há autores como Gauthier e Tardif, citados pela professora, além de Le Shulman, Saviani e Pimenta, que escrevem sobre os Saberes Docentes e, há os autores que não escrevem especificamente sobre Saberes Docentes, mas deixam implícito, como Nóvoa e Freire, por exemplo, dentre diversas concepções. Todavia, não se pode citar tudo que é considerado Saber Docente e por quem, porque as concepções são inúmeras. Mas, será realizada uma análise, mesmo que breve, sobre os saberes elencados pelos participantes da pesquisa e sua importância para o exercício profissional.

Seguindo o quadro acima, o primeiro saber é o Saber do Conhecimento ou Saber Teórico, este é o primeiro por ser considerado um Saber Docente quase que com unanimidade pelos estudiosos da educação e citado por três dos entrevistados nessa pesquisa. É o saber que se deve ensinar aos alunos, é o conhecimento específico da disciplina, isto é, se sou professora de Química devo saber sobre átomos, moléculas e substâncias; se sou de Português, preciso conhecer as preposições, os acentos e o uso dos porquês; se sou de Geografia sobre mapas, planícies e planaltos, etc., assim sobre cada disciplina, independente de qual seja. Quando opto por ser docente de determinada área, é imprescindível que saiba o que vou ensinar aos meus alunos e, por isso, este saber é tão conhecido e defendido como um saber essencial.

O Saber do Conhecimento é também chamado saber disciplinar, segundo Tardif (2003) e saber específico, por Saviani (1996). Na concepção de Pimenta (1997) são os saberes adquiridos na formação acadêmica, os conteúdos a serem ensinados aos alunos e, segundo Tardif: “São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõem nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas [...]” (2003, p. 38).

De acordo com os entrevistados, também, é nomeado de diferentes maneiras: saber teórico, saber de conteúdo, conhecimento específico da área, conhecimento técnico e saberes disciplinares. Contudo, mesmo que com diferentes denominações, ao realizar a leitura no quadro 11, é possível observar que estão se referindo ao mesmo saber, pois, explicam que é o que se deve saber da disciplina, da matéria, da

área para ensinar aos alunos. Além disso, afirmam que precisa ser dominado e conhecido, para que tenha segurança ao ensinar no exercício da profissão.

Observamos a seguinte fala:

Como vai passar para o aluno que ele tenha [...] se ele não tiver vontade de aprender [...] muitos alunos dizem que não gostam de química, às vezes, é a forma que aprendem, tem que instigar o aluno a querer aprender, tem que dar um motivo para aprender química. Se chegar e despejar conteúdos, mas sem fazer ele entender a importância da química na vida dele, ele não vai realmente querer aprender. Então, isso tá em nós, o professor tem que fazer essa ponte de querer que o aluno tenha interesse em aprender aquele conteúdo (Baterista).

Diante disso, percebe-se a importância de “instigar o aluno” e de contextualizar o conhecimento. Então, isso diz respeito ao que chamamos de Saber Pedagógico, que vem logo em seguida citado pelos professores. Este saber, é também conhecido e difundido na educação como um saber importante. Os entrevistados definem que o Saber Pedagógico é o que se constrói para que o professor possa desenvolver metodologias, que levem o aluno à aprendizagem, sequências didáticas, estratégias pedagógicas, além de auxiliar o professor a desenvolver planos de aula e compreender o aluno como um ser integral, considerando a diversidade presente na sala de aula.

Em Tardif (2003) este saber é visto como Saber da Ciência da Educação e da Ideologia Pedagógica, Pimenta (1997) e Saviani (1996) o chamam de Saber Pedagógico. Este último define que os Saberes Pedagógicos são: “conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais visando a articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo” (1996, p. 149).

O terceiro saber indicado é o Saber da Experiência, também chamado de “Saber Prático”. Os professores nomearam como importante, afirmando que é um saber que se constitui ao longo das experiências docentes e que forma o professor, auxilia no desenvolvimento da profissão e gera mudanças na prática. São, também, denominados como saberes constitutivos, que constituem o professor, é ter contato com a prática, é aprender fazendo.

Tardif (2003) denomina este saber como Saber Experiencial, já Pimenta (1997) chama de Saber da Experiência. De acordo com Tardif, os Saberes Experienciais, “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-

ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos” (2003, p. 39, grifo do autor).

O próximo saber é o Saber Curricular. Este saber foi citado por um participante como importante para exercer a docência e compreender o funcionamento da escola. Saber compreendido nas teorias de Tardif e Saviani. Tardif define que o Saber Curricular corresponde “aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (2003, p. 38). Para Saviani, este saber denomina-se Saber Didático-Curricular e representa as “formas de organização e realização da atividade educativa” (1996, p. 149).

Em seguida, foi apontado o Saber da Ação Pedagógica, que, para a participante, envolve compreender a organização pedagógica, conhecer o espaço de exercício profissional. Segundo Neto e Costa são “saberes experienciais que foram publicamente testados e validados pelas pesquisas, e assim constituem-se como saberes importantes para a fundamentação da educação e do ensino” (2016, p. 18).

Também, foram pontuados como saberes, o “Saber Político”, o “Saber da relação professor-aluno” e o “Saber da Inclusão”, não são saberes compreendidos nas teorias de autores que estudam os saberes docentes. Todavia, os entrevistados citam esses saberes porque consideram essenciais para exercer a docência. O “Saber Político”, assim dito, é descrito pela entrevistada como o saber ser professor, sobre o que o professor, enquanto educador, contribui com a turma e que valores constrói. O “Saber da relação professor-aluno”, apontado pelo entrevistado, por ele descrito como o ato de ter empatia e de estabelecer vínculos de afetividade com os alunos. Conforme Wouters e Pires, “a afetividade não está separada da seriedade docente, devemos atentar à relação que temos com os alunos, pois ninguém deseja permanecer na presença de quem não gosta” (2019, p. 57). Para tanto, é necessário conhecer os alunos e compreendê-los como seres integrais, procurar considerar a realidade dos alunos nas aulas, pois, isso está abarcado no processo de ensino e aprendizagem. O “Saber da Inclusão”, dito pela professora, é o conhecer sobre a inclusão, sobre a importância de diferentes metodologias em caso de turmas com alunos incluídos e compreender as especificidades da prática educativa nesse caso.

Portanto, observamos oito diferentes saberes considerados pelos professores como essenciais para o exercício da profissão docente.

5.2.4 Articulando as notas: a articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática enquanto Componente Curricular

A última pergunta feita teve como objetivo conhecer a percepção dos professores e da coordenação do curso sobre a Prática como Componente Curricular, enquanto articuladora de Saberes Docentes. Sendo assim, apresento as respostas obtidas nos diálogos com os professores quando questionados se a PeCC proporcionava a articulação de Saberes Docentes. Como havia perguntado quais saberes eles consideravam necessários para exercer a docência, não nomeiei nenhum saber, mas perguntei se eles consideravam que a PeCC articulava os saberes que eles mesmos consideravam necessários, conforme responderam no momento anterior.

Maestra elencou quatro saberes: teórico/do conhecimento, da prática/experiência, pedagógico e da inclusão. Sobre a articulação dos saberes na PeCC, ela respondeu um a um como e porque considera que a PeCC proporciona:

a) Do saber Teórico na PeCC:

O docente tem que ter o Saber Teórico, tem que saber o que ele quer fazer os alunos entender. E, eu acho que a PeCC contribui, porque enfim, [...] planejar atividades e desenvolver oficinas, o aluno acaba indo lá, se puxando, retomando conteúdos para conseguir montar uma oficina, para conseguir ir lá diante de uma turma e desenvolver né, o que ele planejou.

b) Do Saber Prático na PeCC

[...] a PeCC, ela é uma prática que vai vir ao encontro de desenvolver isso, de preparar para o estágio, igual tu falou, de preparar para vida como docente, porque o aluno vai se deparar com as situações, com as dificuldades que a gente tem numa sala de aula e esse desenvolver esse gingado da sala de aula, esse como fazer também é um saber docente na minha visão, um dos principais, é só com a prática realmente [...].

c) Do Saber Pedagógico na PeCC

Então esse saber pedagógico também é importante, porque as PeCC's, normalmente, se elas não são desenvolvidas por uma professora pedagoga, sempre tem uma ou duas disciplinas integradoras envolvidas, que são da área pedagógica.

d) O Saber da Inclusão

[...] a Educação Inclusiva, vai tendo essa sensibilidade de estar de frente ao aluno incluído, isso também é um saber docente, o professor desenvolver isso, essa sensibilidade. De ver um aluno incluído na sala de aula e que precisa de uma atenção diferenciada. Então, a PeCC também vem ao encontro de desenvolver isso.

A participante expressa em sua fala que o exercício de planejar e desenvolver uma oficina orientado por uma pedagoga, estudando os conteúdos para que a atividade prática seja bem sucedida, é o que corrobora para que a PeCC seja articuladora dos saberes docentes por ela definidos. Além disso, há o saber da inclusão, apontado pela participante como um saber importante, é um exemplo de uma PeCC que faz esse exercício de desenvolver a atividade para uma turma com um aluno incluído, o que dá a entender que é mais um saber que a PeCC agrega para o licenciando.

Pianista apontou que dentro das PeCC's:

[...] se tem uma possibilidade de uma reelaboração, eu diria assim, de conhecimentos que, dentro de uma formação inicial, eles não dizem só da educação e não dizem só da área específica, no caso das Ciências da Natureza, mas da articulação de todos esses conceitos, de todos esses conhecimentos que são constitutivos da docência como profissão.

A despeito disso, a entrevistada chama atenção para a reelaboração de todos os conhecimentos de professor articulados e, ainda, afirma que são estes que constituem o licenciando para a docência. Oliveira *et al* concebem que para o professor exercer seus papéis em sala de aula, precisa de: “habilidades e competências que vão além do conhecimento específico previsto na disciplina ministrada, denotando maior interação entre a teoria e a prática do exercício profissional” (2009, p. 03). Por isso, a articulação de conhecimentos, citada pela professora, contribui para a constituição do professor além de apenas o conhecimento da área específica. A professora analisa, ainda, que a PeCC:

[...] tem sim o potencial para fazer a articulação desses diferentes saberes, na medida em que, no seu planejamento, ele envolve, ele coloca o licenciando num movimento que exige esse reconhecimento do professor, por exemplo, né, daquele que é responsável [...](Pianista).

Considerando os Saberes ditos como necessários para a docência por Vocalista – específico, pedagógico e político –, ela concebe que são fundamentais e argumenta que a PeCC os articula:

No momento que tu organizas um projeto de PeCC, de alguma forma você precisa dos três saberes porque o aluno precisa trabalhar com o conhecimento específico e se não tiver acesso, não estiver dominando, não vai saber organizar esse saber, essas situações de aprendizagem significativas, porque ir e despejar o conteúdo é fácil fazer, mas organizar essas situações de aprendizagem significativa faz parte do saber pedagógico. Da mesma forma, também, se não souber tratar com essa turma né, se eu não trazer a aprendizagem pelo exemplo, quem eu sou, como eu os trato [...] eu considero que a PeCC é fundamental para que a gente consiga, com os licenciandos, articular esses três saberes e para que eles consigam ir se constituindo docentes ao longo dessa trajetória.

A entrevistada considera que ao desenvolver o projeto nas PeCC's, é preciso “dominar” o conhecimento específico, além de “organizar situações de aprendizagem significativa”. Aprendizagem significativa é quando o conhecimento prévio do aluno é utilizado como base para construção do conhecimento científico e que o aluno passe a utilizar o novo conhecimento, científico, em seu cotidiano, substituindo o prévio (MOREIRA e MASINI, 1982; SALVIATO e FARIA, 2016; SILVA e PIRES, 2020). Então, concebemos que essas construções de situações que visam aprendizagem significativa são parte do saber pedagógico, sendo que essas necessidades auxiliam o licenciando a articular os saberes e a se constituir docente. A professora aponta, ainda:

eu acho que essa é a principal função da PeCC, articular os saberes docentes. Do meu ponto de vista, ela faz isso muito bem e de uma forma bastante didática, porque a complexidade das PeCC's vai crescendo à medida em que o estudante vai avançando no curso. Então, a gente inicia com situações mais simples, mais tranquilas [...] bem de inserção na escola e, à medida que o aluno vai progredindo no curso, vai gradativamente aumentando o grau de dificuldade e, com isso, o estudante consegue articular cada vez melhor esses saberes, ele vai se constituindo ao longo dessa caminhada. Então, eu acredito que ela é fundamental nesse sentido, ela vai fazer com que você viva situações reais, que fazem você articular os saberes, os três que eu elenco, de uma forma muito concreta, que vai trazer possibilidades de aplicar aquele saber e de repensar, também, ressignificar, o que foi feito (Vocalista).

Conforme indica a fala da docente, a PeCC tem papel de articular os Saberes Docentes e, como é desenvolvida a cada semestre, propicia gradualmente que essa articulação se torne cada vez mais compreensível, mesmo sendo cada vez mais complexa. Esse aspecto é exemplificado por Pianista:

Vou tomar como exemplo uma PeCC que se volte pra Educação Básica: então, se a gente pensar que o licenciando tá num movimento que ele vai ter a interação, que ele precisa planejar alguma prática pedagógica, reconhecendo o espaço no qual vai desenvolver essa prática, né?! Então, ele tem essa relação de interação e acaba se colocando no rigor de fazer um exercício de respeitar esses saberes, precisa muitas vezes estudar [...] o que seriam aqueles saberes, aquele conhecimento. Se vai trabalhar sobre um conceito químico, muitas vezes, se eu vou ensinar eu tenho que ter

propriedade para falar e para pensar na contextualização desse conhecimento que é científico e que vou trabalhar, não memorizado, não restrito, mas que preciso ensinar e preciso pensar em como ensinar. Mas, antes desse como, preciso conhecê-lo e aí, os saberes pedagógicos entram em jogo, né, Manu?! Se a gente pensar nessa organização, eu preciso mobilizar isso. No momento em que eu vou lá, desenvolvo e volto e penso sobre, que apresento, que é na verdade a sistematização, é compartilhar com o coletivo, ouvir e falar sobre a PeCC, aí vou me voltar ao saber, então, da prática, aos saberes experienciais, da experiência. Então, eu diria que a gente tem uma relação de articulação de um processo que vai e vem, não é um zigzag, mas vamos pensar aí na pesquisa-ação, pensar numa espiral, que eu vou a todo momento me relacionando com essas três dimensões da prática docente, dos saberes que um professor precisa mobilizar quando vai ensinar.

Assim, o processo de conhecer o espaço escolar, de planejar, de estudar o conteúdo e contextualizá-lo para, então, desenvolver a prática, coloca o licenciando em um processo de articulação de Saberes Docentes. Isso acontece porque, como já discutido em outros momentos do texto, os licenciandos têm a tarefa determinada pelo professor da PeCC, mas ficam responsáveis por escolher o espaço em que vão desenvolvê-la dentro do que foi proposto, conhecer os componentes deste espaço e, providenciar um tema para a atividade e planejá-la, sempre seguindo as orientações do professor de acordo com a proposta da PeCC em questão.

Esse processo indica que a Prática como Componente Curricular auxilia no processo de formação docente, pois, promove uma atividade em que o licenciando pesquisa, planeja, desenvolve e reflete sobre uma prática, indicando, assim, articulação de saberes. Diniz *et al* apontam que: “Quando falamos em planejamento pedagógico, estão envolvidos os conteúdos a serem ministrados, a didática utilizada pelos professores, a avaliação e todos os fatores que perpassam o processo de ensino e aprendizagem” (2021, p. 04). Portanto, o ato de planejar as oficinas e intervenções pedagógicas propiciado pela PeCC envolve diferentes saberes, como a didática e a avaliação, enquanto saber pedagógico, os conteúdos envolvidos configuram-se em saber do conhecimento e todo o processo como saber da experiência.

5.3 ENTRE VOZES E ACORDES: CONHECENDO A PERSPECTIVA DOS EGRESSOS

Foram enviados doze questionários para os egressos do curso. Destes doze apenas seis retornaram (cinco egressas e um egresso). Todos foram contatados e

concordaram em participar da pesquisa, então, lhes enviei o questionário via e-mail conforme acordado, porém, não recebi retorno dos outros seis. Com vistas a manter o anonimato dos participantes e preservar a identidade, aqui são denominados pelas notas musicais: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol e Lá.

O questionário enviado aos egressos continha sete perguntas relativas à PeCC e aos Saberes Docentes. Diferente das entrevistas realizadas com os docentes, as respostas dos egressos não foram muito extensas, porque o fato de opinar e expressar-se de forma escrita é um processo mais sintético do que comunicar-se pela fala. No entanto, as respostas, mesmo que não tão extensas, foram absolutamente contributivas para a pesquisa, pois, é possível compreender a visão dos egressos que cursaram as PeCC's no curso de licenciatura em Química:

As PeCC's proporcionaram-me diferentes sensações ao longo do período acadêmico. Como toda atividade, algumas foram de grande importância para meu desenvolvimento pessoal e profissional (LÁ).

Nessa perspectiva, apresentarei os dados coletados apontados nos questionários a partir das categorias elencadas no quadro 7, localizado na análise de dados e reapresentado a seguir. As categorias foram elaboradas de acordo com as respostas obtidas. As discussões realizadas sobre as perguntas feitas, que foram elaboradas tendo em vista o seguinte objetivo dessa pesquisa: “Verificar a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Química sobre a Prática como Componente Curricular e sobre Saberes Docentes, bem como, sobre a Prática como Componente Curricular para a construção dos saberes docentes.” Este subcapítulo está organizado segundo as categorias citadas no quadro.

Quadro 7 – Categorias finais a partir dos questionários

Público alvo	Categoria
Egressos	Contribuições da Prática como Componente Curricular
	Saberes necessários à docência
	A Articulação de Saberes Docentes proporcionada pela Prática como Componente Curricular

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Este subcapítulo está subdividido em três tópicos, conforme as categorias. No primeiro apresento e discuto as respostas relativas à PeCC, de acordo com o que está abarcado na primeira categoria. O segundo tópico é destinado à segunda categoria, voltado à discussão sobre os Saberes Docentes na perspectiva dos egressos. No terceiro, discuto e reflito sobre a PeCC e os Saberes Docentes.

5.3.1 Perspectivas e análises sobre a Prática enquanto Componente Curricular

Para alcançar parte do objetivo deste estudo foi necessário questionar os egressos sobre a PeCC. Para isso, as perguntas relativas à PeCC foram as seguintes:

1. O que as PeCC's representaram para você e qual sua percepção sobre elas?"
2. De que forma as PeCC's contribuíram no seu processo formativo?
3. Na sua concepção, qual a importância das PeCC's no curso de Licenciatura em Química no IFFar?
4. Escreva sobre alguma(s) prática(s) desenvolvida(s) no decorrer da PeCC que você considera ter contribuído para o seu processo formativo.

A partir dessas perguntas foi possível elencar as principais contribuições apontadas de acordo com as respostas: prática docente; contato com a realidade escolar e desenvolvimento de atividades de professor; articulação entre teoria e prática; compartilhamento de experiências; e produção de conhecimentos. Além disso, pode-se conhecer as experiências individuais marcantes proporcionadas pela disciplina. Gatti, afirma que: "seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta" (2014, p. 07). Nesse sentido, como escopo da formação inicial, precisa estar o local de trabalho, o espaço escolar como referência para a estruturação do currículo e do projeto pedagógico que norteiam os cursos de licenciatura.

A primeira contribuição observada refere-se às respostas que apontam a PeCC como oportunidade de desenvolver a Prática Docente dentro da formação inicial, o que inclui as experiências de professor, ainda, enquanto licenciando. Respostas assim apareceram três vezes nos registros de Sol:

As PeCCs são nosso primeiro contato como docentes [...] faz com que saíamos da zona de conforto. Resumindo, a PeCC representa superação, acredito que elas foram o ponto final de cada etapa no meu aprendizado ao longo de cada semestre.

[...] para que eu não fosse “crua” para a sala de aula, pois, aquilo que líamos, muitas vezes, víamos na prática com nossos alunos.

[...] algo que tem tanto valor quanto as disciplinas específicas, nós só sabemos se vamos conseguir ensinar se praticarmos, uma coisa é entender para fazer uma prova, onde se enche de teoria, outra é compartilhar com alguém a teoria, saber passar para outra pessoa.

Para a egressa, a PeCC representa o contato com a escola como docente, uma oportunidade de experienciar na prática a teoria estudada e de compartilhar a teoria específica com o alunado. Fica explícito que essas práticas representam uma forma de “sair da zona de conforto”. Afirma, também, que ao desenvolver práticas na formação inicial, fica uma contribuição para o exercício da prática docente futura, não indo “crua para a sala de aula”. Assim, destacamos: “que a formação do docente deve conter ingredientes que sustentem o perfil de um profissional criativo e responsável pelo exercício de sua função” (OLIVEIRA *et al*, 2009, p. 03). Diante disso, a PeCC é uma das maneiras (ou ingredientes) para viabilizar a criatividade e a responsabilidade pela prática, pois, auxilia o licenciando a ter esse contato e ser responsável enquanto docente. Ré e Lá também afirmam que é uma forma de “ter contato” com a prática docente e experienciar o “ser professor”:

As PeCC's têm papel fundamental ao longo da graduação, pois, elas permitem o primeiro contato do acadêmico com a prática docente (RÉ).

[...] elas (PeCC's) nos fizeram ter uma percepção do que é ser professor, além de nos apresentar as diversas formas de ensinar e aprender, e que esse processo não ocorre apenas em sala de aula, mas, em toda a nossa evolução como ser humano (LÁ).

Dó concorda com estas perspectivas, todavia, traz uma nova reflexão:

As PeCC's foram uma forma de ter contato com o que seria a prática docente ainda no início do curso, porém, como participei da primeira tentativa de realizar essa prática, enquanto disciplina, acredito que por algumas vezes houve uma falta de orientação de como realizá-las (DÓ).

É válido observarmos esse olhar crítico, pois, como o participante afirma, faz parte da primeira turma contemplada com a organização de Prática como Componente Curricular. Como discutido anteriormente, nas entrevistas com os professores, o IFFar protagonizou duas formas de organização e, esse licenciando vivenciou a implementação da PeCC, por isso, analisa que houve uma “falta de orientação” em algumas práticas.

Conforme Nóvoa (1992, p. 17), o “desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projectos”. O campo de atuação do professor é a escola, por isso, o contato com esse espaço proporcionado durante a formação favorece a construção da experiência profissional que só viria por meio do estágio curricular supervisionado. Além disso, é necessária a interação entre professores e contextos educacionais e, se feita durante o curso de formação inicial representa “um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas” (Ibid., 1992, p. 17).

Num segundo momento, observa-se respostas que apontam as experiências proporcionadas pela PeCC de conviver com a realidade escolar, o que compreende também o desenvolvimento de atividades que compõem esse meio. Para Silva *et al* (2012), o tempo que o licenciando passa na escola contribui para múltiplos aspectos de sua formação. Pimenta e Lima afirmam que ao possibilitar que o licenciando conheça e participe de situações experimentais em campo, a formação inicial “estará dando conta do aspecto prático da profissão” (2006, p. 05). Então, momentos de prática proporcionam experiências docentes que contribuem na formação dos licenciandos. Dentro do tópico elencado, há uma considerável quantidade de respostas:

As PeCCs contribuem para o crescimento do acadêmico de licenciatura, pois, o acadêmico atua diretamente nas escolas fazendo atividades diferentes com os alunos, instigando-os a pensar de diferentes formas. Estamos acostumados com o método tradicional de ensino, mas as PeCC's estão aí para mostrar que podemos e devemos ensinar nossos alunos de diferentes maneiras (M1).

As PeCC's foram disciplinas de grande valor para a minha trajetória acadêmica. Foi a partir das experiências proporcionadas por elas que pude ter um contanto maior com a realidade escolar, com os desafios que são encontrados no meio educacional e quais as estratégias utilizadas para enfrentar as dificuldades. É uma disciplina que quando bem trabalhada pode oferecer ao aluno um amparo em relação a várias questões, uma vez que, ela nos coloca a prova de situações que, muitas vezes, não enxergamos, por estarmos do outro lado (FÁ).

A PeCC tem grande importância no processo de formação docente, principalmente, por apresentar as diferentes situações que podem ser encontradas em sala de aula, ensinando como lidar com cada uma delas e que estratégias podem ser utilizadas para que a aprendizagem possa ser algo leve e prazeroso. Além de mostrar as situações escolares, as PeCC's fazem com que você pense não só em alunos que se encontram na "faixa etária correta para cada ano", mas, também, naqueles que estão retornando aos estudos, ou até mesmo em como trabalhar a ciência com pessoas que não se encontram em um ambiente escolar, como é o caso da PeCC II que nos faz trabalhar em meios não formais de ensino, proporcionando ao aluno de licenciatura uma aprendizagem completa e de grande relevância (LÁ).

Conforme notamos, os participantes consideram a PeCC como uma aproximação do futuro professor com a realidade escolar pelas experiências proporcionadas. Silva *et al* afirmam que: "Esse aspecto de lidar com os imprevistos, de enfrentar situações postas no cotidiano da profissão, é formador, pois permite que o docente desenvolva o *habitus* que possibilitara o enfrentamento dos condicionantes da profissão" (2012, p. 186). O *habitus* é citado por Tardif (2003) como parte do Saber da Experiência, o qual o professor/futuro professor está permanentemente constituindo em suas ações. Assim, essas experiências na PeCC também podem ser associadas à identidade profissional do professor, no que se refere à construção de suas experiências enquanto saber.

Podemos destacar dois exemplos de experiências docentes proporcionadas pela PeCC, que aparecem nas concepções supracitadas. O primeiro se refere aos desafios encontrados na escola e a utilização de estratégias pelo licenciando para superar as dificuldades. O segundo é sobre as diferentes atividades realizadas e os métodos que fogem do ensino tradicional utilizados no desenvolvimento das PeCC's. Sobre esses diferentes métodos, mais uma participante comenta:

[...] cada PeCC trabalhava com um tema específico fazia com que eu pensasse sobre as diferentes formas de poder trabalhar cada assunto e que, muitas vezes, eles acabavam por se complementarem. Essa percepção foi importante para mim, pois, me fez entender que não existe uma única forma de ensinar e, como é importante pensar de que modo cada conteúdo está presente na vida dos alunos. Não pensar em conteúdos como algo fragmentado, mas, buscar formas de relacionar o que está sendo ensinado com o cotidiano e como ele se relaciona com outras disciplinas, demonstrando uma interação entre as áreas do conhecimento. O fato de trabalhar com diversos temas e abordagens diferentes em PeCC, fez com que eu enxergasse a docência de outra forma e isso acabou por ser refletido em meu estágio, ou seja, a minha constituição docente, que tipo de profissional eu gostaria de ser, foi formado principalmente, mediante as experiências vivenciadas pelas PeCC's. As PeCC's fizeram-me compreender que a prioridade é o aluno e como este se relaciona com o mundo a sua volta; entender as necessidades, as motivações, os anseios dos alunos, fizeram com que eu me tornasse uma docente melhor, proporcionando aos meus alunos uma aprendizagem significativa que instigava-os e fazia-lhes pensar "fora da caixa (LÁ).

Com isso, fomentamos a discussão sobre a importância que a PeCC tem de formar um professor reflexivo, que pense sobre o aluno, que pense sobre a prática docente, que procure formas de contribuir para a aprendizagem significativa desse aluno. Nesta fala podemos notar que a PeCC auxiliou a licencianda a perceber a importância: das diferentes formas de ensinar; da articulação de conteúdos e áreas do conhecimento; da relação do ensino com o cotidiano; do aluno como prioridade no processo de ensino, assim, de suas necessidades, anseios e motivações. Nesse sentido, concebemos que as práticas desenvolvidas ao longo do curso não só contribuem para a formação de um professor responsável e reflexivo, como podem mudar totalmente a direção dessa formação, pois auxiliam em diversos temas que nos mostram um abismo entre o que se tinha no modelo de formação tradicional e o que se tem na PeCC.

É uma disciplina importante porque como citado anteriormente, ela dá a possibilidade de aproximar os alunos com a realidade escolar antes mesmo de eles realizarem os estágios supervisionados. [...], as trocas de experiências discutidas podem promover ao aluno o desenvolvimento do seu senso crítico (FÁ).

Com base na manifestação acima, concebemos que a PeCC aproxima o licenciando da realidade escolar e possibilita experiências que auxiliam para que se constitua em um profissional crítico reflexivo. A prática auxilia o licenciando na constituição do saber experiencial e contribui de igual modo para a reflexão das ações (SILVA *et al*, 2012). Nesse sentido, os participantes também indicam a importância das experiências que a PeCC proporciona, para a articulação de teoria e prática:

As PeCC's nos apresentaram um momento especial em que era necessário conciliar a teoria e a prática, relacionando com outras áreas e temas de grande importância que são vivenciados constantemente pelo docente (LÁ).

Acredito que a PeCC contribuiu na construção da professora que me tornei. Especialmente, para mim as teorias devem sair do papel, se elas não saem não faz sentido para minha compreensão e a PeCC proporciona essa oportunidade (LÁ).

Na visão de Oliveira *et al* (2009, p. 03), para ser docente são necessárias: “habilidades e competências que vão além do conhecimento específico previsto na disciplina ministrada, denotando maior interação entre a teoria e a prática do exercício profissional”. Nessa perspectiva, segundo os participantes, é possível conceber que a PeCC contribui no que tange à articulação dos conhecimentos teóricos e os da prática docente.

[...] é onde utilizamos as teorias que aprendemos em cada semestre, onde envolvemos disciplinas “distintas”, mas que conversam entre si, e as utilizamos para preparar cada PeCC (SOL),

A PeCC é de suma importância para colocar em prática o que foi aprendido em sala de aula, para conhecer o que acontece dentro das escolas, algumas situações que podem acontecer durante uma aula ou a realização de experimento/atividade diferenciada (RÉ).

De acordo com este registro fica explícita a colaboração da PeCC para a articulação entre teoria e prática, ou seja, essa experiência que consiste em “colocar em prática” as teorias aprendidas na graduação. Além disso, a menção sobre envolver “disciplinas distintas”, referindo-se à participação de docentes de outras disciplinas nas PeCC's, sem dúvida, auxilia no planejamento e no desenvolvimento de ações específicas no campo das respectivas disciplinas.

A última pergunta abarca as respostas dos egressos sobre as experiências marcantes, que vivenciaram nas PeCC's com objetivo de exemplificar algumas práticas desenvolvidas, as quais são expressas a seguir:

Nenhuma em particular teve um destaque maior que a outra, mas [...] como foram elaboradas em diferentes realidades de ensino (EJA, ensino médio, ensino fundamental, etc.) permitiram a compreensão de que não existe um modelo de ensino único, que a prática docente deve ser baseada na adaptação com a realidade do aluno, não da imposição do método sobre esse (DÓ).

Um das mais importantes para mim foi a PeCC de inclusão, pois, nos ensina olhar e tentar desenvolver atividades que atendam a todos em sala de aula, buscando sempre incluir e ter a participação de todos. A PeCC de interdisciplinaridade também teve grande significado me desafiando a pensar em determinado conteúdo com outros olhos, interagindo e destacando a importância dele em outras disciplinas (RÉ).

Sem sombra de dúvida a maioria das práticas me desafiaram e me instigaram a ser uma professora, que faz atividades “diferentes” se tornarem “normais”. Posso citar algumas delas: jogos lúdicos, experimentos e quiz com uso de internet e celulares (MI).

Eu me recordo da segunda PeCC quando fomos desenvolver um trabalho em uma casa de passagem, que atendia crianças e adolescentes até os 18 anos. Foi ali que eu tive o primeiro contato com uma realidade fora do habitual, onde eu desenvolvi meu senso crítico acerca das diferenças de privilégios, que cada criança carrega consigo e, como isso é primordial no seu processo formativo. Foi possível observar que a realidade daquelas crianças e adolescentes é totalmente diferente da realidade de crianças que crescem com uma família estruturada, e que isso pode interferir no seu rendimento escolar (FÁ).

As últimas PeCCs onde fui para dentro da sala de aula com diferentes faixas etárias (idade) que percebi como eu prefiro dar aula para crianças do que para adolescentes e adultos. Foi onde me identifiquei como professora (SOL).

[...] acredito que a PeCC II teve grande importância em meu processo formativo, principalmente, por trabalhar com um meio não formal de ensino, com pessoas de diferentes faixas etária e com diferentes níveis de conhecimento. Essa prática teve um grande impacto em minha vida, pois, fez com que além de pensar nessas condições,

propusesse às pessoas uma forma diferenciada de ensino, algo que ia muito além de papel, quadro e caneta, de algo que uma pessoa fala e os demais apenas ouvem. Essa PeCC me instigou a querer ser uma profissional diferente, que busca meios comuns para ensinar os conteúdos, entretanto, de forma prazerosa. A PeCC IV e VI (se não me engano são esses números) também tiveram grande importância por abordar temas de relevância como a diversidade e a interdisciplinaridade, respectivamente. Esses dois temas fazem com que o docente enxergue cada aluno de forma singular e compreenda que em uma sala de aula sempre devemos atentar para a individualidade e o tempo de aprendizagem de cada aluno, o que nos instiga a buscar diferentes métodos e estilos de aprendizagem (LÁ).

Os discursos denotam que os egressos consideram relevantes as PeCC's, que os colocam em confronto com diferentes realidades, diferentes contextos que auxiliam no conhecimento de espaços com alunos de idades variadas e com a diversidade. Também, proporciona a apropriação de diferentes metodologias de ensino e aprendizagem, bem como, aguça a sensibilidade em observar e considerar as diferenças dos alunos.

Com isso, finalizo as discussões sobre as respostas enquadradas na primeira categoria dos questionários, na sequência, parto para a categoria sobre os Saberes Docentes.

5.3.2 Perspectivas e análises relacionadas aos Saberes Docentes

Para Tardif, “a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. *Sua prática integra diferentes saberes*, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações” (2003, p. 36, grifo meu). Sabendo disso, busquei permitir que os alunos explicitassem sua percepção sobre diferentes saberes docentes, sem influenciar suas respostas, pois, cada um constrói sua concepção baseado em suas experiências. O mesmo autor afirma que, diferente do que se vê no modelo fabril, no qual importa a produção, a educação é uma construção social, assim: “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação” (2003, p. 36). Por isso, a pergunta abarcada nesta categoria foi: “Para você, que saber(es) é(são) essencial(is) para ser um bom professor?”, tendo em vista obter dos egressos, quais saberes são necessários para exercer a docência. Conforme Catellani: “Oriunda da relação social, a comunicação forma, mantém ou transforma a relação” (2013, p. 21). Nesse viés, três participantes

consideram a comunicação, juntamente com o processo de ouvir os alunos, um saber essencial para exercer a docência:

Ouvir os alunos, tentar alcançar a todos sempre que possível, ter paciência e sempre estar se inovando e buscando melhorias constante (RÉ).

Comunicação, saber se comunicar é essencial para um docente. Não é sobre o que você fala, é sobre como você fala e se dirige à tal aluno. Empatia é outro fator essencial. A docência é uma profissão que lida com pessoas, então, é indispensável que saibamos nos colocar no lugar dos outros. [...] busca constante pelo conhecimento, o profissional da educação sempre deve atualizar-se (MI).

Um professor que saiba ouvir, que observe os alunos, as suas diferenças, a heterogeneidade, que seja acolhedor e responsável por suas palavras e pelo poder que elas têm de destruir ou de incentivar. Que nunca pare de estudar para que possa sempre estar a par das mudanças do mundo. Que caminhe junto com a escola para que possam ofertar ao aluno [...] uma educação de qualidade (FÁ).

Pelos depoimentos observamos que os egressos consideram a comunicação/ouvir o aluno, um saber essencial à docência. Nas falas dos egressos, fica clara a preocupação em ser um docente que se coloque no lugar do aluno, que conheça a diversidade na sala de aula, que tenha paciência; aspectos elencados como derivações do processo de comunicação. Esse contato favorece que o docente conheça o aluno e, conhecendo-o, entenda-o cada vez mais e compreenda o seu modo de aprender. Sartori afirma que é preciso “estabelecer na prática da sala de aula uma atitude dialógica, uma relação respeitosa de fala e de escuta, pela qual professor e aluno discutam os procedimentos considerados mais adequados a cada situação de ensino e aprendizagem.” (2009, p. 26). Assim, compreendemos que comunicar-se com o aluno e estabelecer uma relação que possibilite escutá-lo, pode auxiliar no processo de ensino e aprendizagem, haja vista que a partir do momento que o professor ouve as necessidades dos alunos pode pensar nos melhores modos de ensinar/aprender, planejando formas de desenvolver a sua prática. Corroborando, Wouters e Pires: “Precisamos manter diálogo, levando em consideração a opinião deles a respeito de cada metodologia e aula, pois é pra eles que estamos ensinando [...]” (2019, p. 59).

Para Catellani: “O professor é considerado um mediador do processo de construção do conhecimento, que se dá por intermédio de interações sociais, e estas interações dependem de ferramentas precisas e estratégicas voltadas para a comunicação” (2013, p. 20). Sendo assim, comunicar-se com o aluno é essencial para obter sucesso do processo de ensino e aprendizagem, haja vista que, a construção

do conhecimento se dá pela interação e a interação se dá pela comunicação. Cruz (2010, p. 02), por sua vez, afirma que:

[...] o professor deve empreender esforços no sentido de garantir o conhecimento de todos os seus alunos e não apenas uma grande parcela deles. Cumpre ao profissional do magistério assumir o compromisso de relacionar-se com os seus discípulos, identificando a suas dificuldades, estimulando-os ao aprendizado, à reflexão e à interação na classe.

Para a aprendizagem acontecer, é indispensável que o docente assuma o compromisso com seu aluno; o que é citado por um egresso como um saber necessário para ser docente:

Entender que seu compromisso é com o aluno e não com o Estado. Embora, creio que a aplicação disso não é possível, já que os professores são apenas profissionais do Estado e, com isso, se veem à mercê das diretrizes deste (DÓ).

Concebemos que o licenciado se preocupa que o professor necessita priorizar o compromisso com a aprendizagem do aluno, acima do compromisso que tem com o Estado, considerando este um saber essencial para ser docente. Na sequência, duas egressas ressaltaram a importância dos Saberes Específico e da Experiência:

Os saberes específicos, onde temos a compreensão do que estamos falando (dos conteúdos) [...] (SOL).

[...] as experiências é que fazem de nós seres com tantas diferenças onde compartilhamos um com os outros (SOL).

Acredito que para ser um bom professor é necessário que se compreenda que apenas o “saber profissional” não é suficiente, ou seja, apenas possuir o conhecimento específico de sua área, não o torna um bom profissional. Obviamente, que este saber tem grande importância, à medida que você deve possuir um conhecimento aprofundado daquilo que você visa ensinar, entretanto, muitas vezes, o professor se “prende” ao conhecimento específico, esquecendo-se dos demais que são de extrema importância (LÁ).

Quando nos referimos aos saberes experienciais por parte do professor, são aqueles construídos no decorrer da prática docente e que serão demonstrados pelo professor mediante as suas ações, crenças, formas de se expressar, caracterizando um “estilo” pessoal de ensino (LÁ).

Como visto em outros momentos do estudo, os Saberes Específicos são aqueles que se referem ao conteúdo específico da disciplina a ser ministrada. As egressas apontam que é preciso ter compreensão do conteúdo para ensiná-lo e que

se deve ter conhecimento aprofundado deste, mas que sozinho não constitui um bom professor. Tardif concorda,

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (2003, p. 39).

Sobre o Saber da Experiência, referenciado e apontado como aquele que se constitui, à medida em que se desenvolve a prática docente ou atividades de docência, foi citado como aquele que se compartilha, aquele que se constrói com o decorrer da prática, que é representado pelo modo de ensinar, de agir, pelas crenças e caracteriza o estilo do profissional docente. Tardif (2003) afirma que este saber é desenvolvido no cotidiano, no exercício da função profissional.

Para Sol “[...] os pedagógicos é onde conseguimos ‘humanizar’ os conteúdos”. Houve esta referência ao Saber Pedagógico, como aquele que existe para “humanizar os conteúdos”, leia-se: como o que transforma o Saber Específico, porque este, sozinho não constitui um bom professor. Mas, o Saber Pedagógico auxilia na utilização do Saber Específico, bem como, para elaborar um planejamento estruturado que pense no processo de aprendizagem do aluno, por isso o termo “humanizar”. Os saberes pedagógicos “são provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2003, p. 37). Assim sendo, as reflexões proporcionadas pelo saber pedagógico configuram-se em um dos meios para “humanizar os conteúdos” com vistas a aprimorar a prática educativa.

O último Saber é o Saber Curricular, essencial para o exercício da docência, o qual, segundo Tardif, se apresenta “sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (2003, p. 38). Este, por sua vez, é considerado por uma participante que enfatiza: “Os saberes curriculares são expressos pela própria instituição escolar na forma como ela apresenta os saberes sociais definidos por ela” (LÁ). Ou seja, o saber curricular é expresso pelos documentos da escola, que estabelecem os conteúdos e os currículos e o professor precisa conhecer esta estrutura para poder ensinar os alunos (NETO E

COSTA, 2016). Assim, compreende-se o Saber Curricular como essencial para o exercício da docência.

5.3.3 Os Saberes Docentes e a Prática enquanto Componente Curricular

As reflexões que seguem baseiam-se nas respostas às questões que tinham como objetivo explorar a relação da PeCC com os Saberes Docentes na visão dos egressos. Foram indagados com as seguintes questões: “Você considera que, de alguma forma, a PeCC proporciona a articulação de saberes?; Quais os saberes você considera estarem envolvidos no processo de desenvolvimento das PeCC’s durante o curso?”. Na primeira questão relativa a esta categoria, ao serem questionados se, de alguma forma, a PeCC proporciona a articulação de saberes, todos sinalizaram positivamente:

Sim, pois ela nos faz refletir, buscar um outro ponto de vista, inovação e aprendizagem (DÓ).

Claro. Somos desafiados durante as PeCCs a promover a conexão de diferentes saberes (MI).

Sim, pois a PeCC nos leva para ambientes diversificados, que nos “tiram da caixinha” e nos fazem questionar sobre como um bom professor trabalha, sobre as coisas que podem ser melhoradas, sobre os desafios ainda enfrentados (FÁ).

Ao receber o retorno dos questionários, notei que a pergunta ficou “fechada”, pois, bastava responder apenas sim ou não para esta pergunta, como fizeram alguns participantes, ao afirmarem que a PeCC proporciona a articulação dos saberes que eles haviam considerados como essenciais para a docência. Contudo, pode-se destacar as falas de Sol e Lá, que exemplificaram esta articulação de Saberes, conforme segue:

Acredito que seja uma das únicas disciplinas que faz isso, em toda a graduação de Química, onde a parte específica é considerada a mais importante, o professor das pedagógicas que consegue conciliar todos os saberes é “rei”. Isso é muito nítido no curso de licenciatura em Química, a importância das PeCC’s, é um dos únicos lugares onde podemos ver a teoria dentro da sala, onde podemos perceber os saberes e colocar em prática. Pois, somos constituídos um pouco de cada saber, e perceber isso quando estamos em sala é maravilhoso (SOL).

Com certeza, à medida que você escreve o projeto e o estuda com afinco você está desenvolvendo o saber profissional, ou seja, o conhecimento que você adquire na sua trajetória acadêmica e mediante aos seus próprios estudos. Quando você adentra em uma instituição de ensino, você busca por conhecer, compreender e empregar os saberes curriculares que a própria instituição possui e como essa instituição trabalha com os saberes sociais. Mediante a “aplicação” (não gosto muito dessa palavra, porém não consigo pensar em outra) da PeCC você desenvolve seus saberes experienciais, buscando conciliar o que o aluno conhece com os conceitos a serem apresentados e no momento de seu trabalho como docente, você vivencia e desenvolve traços de personalidade, que lhe caracterizam de como ser professor. É nesse momento que você percebe que “tipo” de professor você é, que atividades fazem com que você se sinta mais a vontade de realizar ou em como você consegue abordar diferentes situações/temas com determinados conteúdos, trazendo abordagens e hábitos próprios que caracterizam (LÁ).

SOL afirma que a PeCC torna possível perceber que o professor é constituído por diferentes saberes e, no caso deste estudo, é na PeCC que se põe em prática as teorias aprendidas na sala de aula, especialmente, as pedagógicas. Afirma, ainda, que a PeCC é uma das únicas disciplinas que auxiliam na percepção e na articulação de saberes dentro do curso. Tardif afirma que as “múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes, enquanto condições para sua prática” (2003, p. 39).

LÁ, por sua vez, sistematiza com êxito a forma de articulação dos saberes que elencou como essenciais, sendo o planejamento e o estudo para as atividades da PeCC apontado como exercício do Conhecimento Específico. Para Silva *et al*: “A partir da atuação no contexto escolar com toda a sua inerente complexidade, os licenciandos podem avaliar as relações que estabelecem entre os saberes docentes” (2012, p. 188). O fato de conhecer a escola e desenvolver atividades na instituição, articula ao Saber Específico os Saberes Curriculares e, por último, o próprio exercício da PeCC que representa o Saber da Experiência segundo a egressa.

Como citado, a primeira pergunta desta categoria ficou “fechada”, limitando as respostas ao “sim” ou ao “não”, mesmo assim foi possível explorar duas respostas a partir dos exemplos explicitados. A segunda pergunta também foi limitada, pedia uma exemplificação de Saberes envolvidos no desenvolvimento das PeCC’s durante o curso, as respostas obtidas expressam apenas o nome dos saberes que os egressos consideram como envolvidos no processo de articulação na PeCC.

A elaboração das aulas, tanto os aspectos técnicos do conteúdo em si, quanto o formato, digamos, mais burocrático de documentações e a prática em si, o ato de ministrar uma aula (RÉ).

Troca de conhecimento, busca pelo conhecimento e aprendizado (MI).

Os específicos das teorias, das pedagógicas e as experiências (SOL).

[...] acredito que durante o desenvolvimento da PeCC você consegue relacionar os saberes que ao meu ver são primordiais, além daqueles que podemos caracterizar como algo secundário como, por exemplo, os saberes disciplinares que aproximam-se dos saberes profissionais e que sempre estão sendo exercidos em uma prática. Dessa forma, acredito que a PeCC é de extrema importância para a formação do acadêmico, pois, lhe dá uma base para desenvolver e compreender as características que o definem como um professor (LÁ).

Ainda que possam ser denominadas “fechadas” por limitar a resposta e não exigir uma explicação, que auxilie o egresso a responder de forma discursiva as maneiras de articulação destes saberes ou porque ele considera que se articulam, as respostas nos levam a perceber que os egressos consideram a PeCC como articuladora de Saberes Docentes. Saberes estes, elencados por eles e não exemplificados por mim em nenhum momento da pesquisa. Por isso, observa-se, neste momento de análise das respostas dos egressos, variados Saberes Docentes que eles consideram como essenciais, que consideram abarcados na articulação proporcionada pela PeCC. Isso, de algum modo, enriqueceu esta pesquisa, pois, abrangeu, além dos saberes previstos desde o início do estudo, uma diversidade ampla de outros saberes que a PeCC articula em seu desenvolvimento.

5.4 OS TONS INESPERADOS: CONTRIBUIÇÕES SIGNIFICATIVAS QUE NÃO ESTAVAM NOS OBJETIVOS INICIAIS

Diante da pesquisa desenvolvida, pode-se categorizar as respostas dos participantes conforme expresso nos quadros citados em seus respectivos capítulos. Todavia, foi desenvolvida uma observação por uma docente entrevistada que não se enquadrou em nenhuma categoria, mas considerei necessário trazê-la para discussão, até porque, o produto dessa pesquisa implica em apresentar sugestões de melhoria e, esta resposta enquadra-se em uma sugestão.

[...] é num processo não só de autoavaliação, mas do que eu percebo assim, [...] nosso processo, organização curricular ela também precisa ser revista, ser repensada, porque algumas questões a gente erra e algumas a gente erra por não conseguir, por

ter um desafio e entende que pode conseguir desenvolver e outras é porque a gente ainda não se esforça aquilo que poderia (Pianista).

É válido observar essa resposta e logo, o que a segue, pois, nota-se a preocupação da docente em analisar e refletir sobre a prática e a organização curricular desenvolvida (referindo-se a PeCC) em um processo de autoavaliação. Ela ressalta que é uma análise a ser realizada em conjunto com outros professores do IFFar, mesmo que não represente a coletividade, contudo, a autoavaliação é feita e discutida tendo em vista a melhoria das PeCC's.

Avaliar é tarefa das mais difíceis. Mesmo levando-se em conta o sentido mais usual de avaliação em uma instituição universitária – a avaliação da aprendizagem – é certo que haverá pontos discordantes quanto ao melhor meio de realizá-la e quanto à aferição dos resultados. Tais características também se aplicam ao processo de autoavaliação, que requer um olhar interno para avaliar as próprias estruturas, atividades e uma gama de processos (LEHFELD *et al*, 2010, p. 02).

Como parte desse processo, a participante exemplifica afirmando que, junto com outra professora da instituição, participa de eventos e desenvolve escritas que as auxiliam a voltar-se para a reflexão da própria prática, o que contribui neste processo de autoavaliação do desenvolvimento das PeCC's, que representa: *“de uma forma ou de outra essa responsabilidade de fazer, tentar reconhecer as possibilidades e as necessidades de alteração dentro da organização” (Pianista)*. Nesse contexto, Pianista ainda afirma que: *“não é porque a gente tem feito, eu diria assim, que a gente tem feito porque nascemos com essa organização, então, a gente precisaria fazer, a gente tem sim coisas que podemos melhorar”*. Ou seja, independente de possuir uma organização sob a qual se age e se trabalha a PeCC, deve-se sempre pensar em maneiras de aprimorá-la e, é neste ponto que surge a sugestão:

O que a gente pode melhorar? É muito frágil ainda a nossa relação com esses diferentes contextos educativos. Então, nem sempre, ainda, ao finalizar as práticas que a gente desenvolve, nós conseguimos compartilhar as aprendizagens, porque a gente tem, muitas vezes, os sujeitos envolvidos no momento de pensar essa prática [...] (Pianista).

Observando a fala percebemos que a entrevistada aponta uma fragilidade, no que diz respeito ao compartilhamento de experiências e no que se refere à própria instituição envolvida na PeCC (ou em cada PeCC, pois, é sempre uma diferente). Isto

é, ela ressalta como seria importante levar o retorno da prática desenvolvida à instituição participante. Exemplifica, ainda:

[...] no caso, aquela PeCC - PROEJA que eu fui responsável e desenvolvi com a turma de vocês, né? Nós contamos com o professor e a turma de PROEJA, mas depois a gente não foi lá e chamou os professores do PROEJA e compartilhou com eles (Pianista).

Segundo a entrevistada, não há um retorno à instituição sobre o que foi desenvolvido, o que foi aprendido e nem como foi, mas isto é algo que necessita ser repensado e fortalecido no desenvolvimento das PeCC's.

[...] na produção de conhecimento do professor, na formação inicial, a gente teria essa relação com a Educação Básica, com a escola propriamente dita, com essa ideia de formação inicial, da academia e com o conhecimento, então, se a gente ficar só numa ou só entre duas, nós corremos o risco de deixar um deles fora. A gente deixa, geralmente, nós deixamos a escola fora do processo de formação inicial, então, a PeCC é um espaço para isso também, no sentido de contar com esse professor da Educação Básica que sabe muito (Pianista).

Frente a isso e considerando a PeCC como um espaço que proporciona o contato do licenciando e da Universidade com a Educação Básica, é indispensável fortalecer esse contato/vínculo. Fica expresso no depoimento da entrevista que compartilham experiências da PeCC por meio de artigos e/ou apresentações de trabalhos em eventos, mas isso necessita ser uma prática presente, pois, ainda não é habitual ou recorrente:

vocês foram para o EDEQ, Salão do Conhecimento, enfim, compartilharam isso com a comunidade acadêmica, então, cumprimos com essa tarefa, mas nem sempre a gente faz isso (Pianista).

Para Nonenmacher: “Pesquisas, desenvolvidas com e pelos professores em formação inicial ou em exercício, devem investigar as necessidades, dificuldades, avanços e saberes que se apresentam para o profissional da educação no contexto nacional e mundial” (2014, p. 149). Assim, o ato de compartilhar experiências e produzir conhecimento a partir dessas experiências configura-se essencial, no que se refere à contribuição para a educação em termos de pesquisa. Da parte das egressas, uma ao responder o questionário, faz menção à contribuição da PeCC para o compartilhamento de experiências e produção de conhecimento. Reforçamos que mesmo sendo apenas uma resposta, esta é uma contribuição importante, pois,

compartilhar conhecimento entre si, bem como, publicar os resultados, contribui para fortalecer o processo de formação inicial na academia. A egressa MI afirma que:

Eu diria que a PeCC é composta por pilares. O pilar do aprendizado, tanto do acadêmico quanto do aluno da instituição básica de ensino. O pilar da troca de saberes, e o pilar da comunicação. Este último ultrapassa as barreiras, tanto do IFFar quanto das escolas de ensino básico. Pois, por “trás dos bastidores” ocorrem as escritas dos artigos, que se publicadas, outras pessoas podem participar indiretamente das nossas vivências acadêmicas.

De acordo com a fala, notamos que o compartilhamento das experiências por meio de artigos e de apresentação de trabalhos em eventos está presente, ainda que não tão efetivo. De qualquer modo, isso já pode ser considerado importante por ultrapassar as barreiras dos locais envolvidos nas atividades, servindo para a comunidade acadêmica em geral.

A docente Pianista afirma que: *“Essa é uma autoanálise que alguns de nós, diria muitos de nós do IFFar têm pensado, que ainda tem pontos aí que estão frágeis, que rompem o elo”*. Assim, podemos compreender a importância da autoanálise e da autoavaliação, bem como, da escrita deste tópico que não estava prevista para acontecer nesse estudo. Contudo, é importante desenvolvermos esse processo de reflexão do que pode ser melhorado ainda na PeCC: a relação com as instituições participantes e o retorno das práticas a elas; e as produção e socialização de conhecimento, tendo como base o desenvolvimento das PeCC's.

6 NA MELODIA DA CANÇÃO: CONSIDERAÇÕES PARA FOMENTAR A CONTINUIDADE DOS ESTUDOS

Neste estudo, assumi o desafio de responder a questão de pesquisa, bem como, as questões que foram desdobradas ao desenvolver a proposta com intuito de auxiliar educadores e futuros educadores a compreenderem a articulação de Saberes Docentes por meio da Prática como Componente Curricular no processo de formação inicial no curso de licenciatura em Química. O processo investigativo trouxe novas e diferentes perspectivas no decorrer da análise e discussão dos resultados, que auxiliaram a cumprir com os objetivos da pesquisa. Assim, neste espaço são analisados os objetivos à luz dos resultados em que se busca responder à questão principal proposta no início do estudo: *De que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha - campus Panambi, contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de Saberes Docentes?* Também, respondo as questões desdobradas: Qual a percepção dos egressos sobre a relação entre PCC e articulação de saberes? Como a articulação de saberes nas PCC's contribuiu no processo formativo dos acadêmicos? Que saberes são considerados importantes para exercer a prática pedagógica, segundo os professores da graduação? De que forma os professores concebem a Prática enquanto Componente Curricular como agregadora do processo de construção de saberes docentes pelos egressos?

O primeiro objetivo específico consistiu em: "Analisar a proposta curricular da Prática como Componente Curricular desenvolvida no curso de Licenciatura em Química", o qual foi o primeiro a ser cumprido, pois o documento - Projeto Pedagógico do curso, foi facilmente encontrado no *site* da Instituição no *link* do curso de Licenciatura em Química. A Matriz Curricular, objeto de análise dentro do documento, não é extensa, por isso, foi desenvolvida uma análise da forma mais minuciosa possível, procurando retirar o maior número de informações. Foi possível analisar as ementas do curso e destacar a proposta de todas as PeCC's. Com estes passos cumpriu-se o primeiro objetivo. O que se destaca dessa análise é o funcionamento das PeCC's, obedecendo à legislação e prevendo 400 horas ao longo do curso, sendo efetivadas 50 horas a cada semestre num total de oito semestres. Também, o ementário nos possibilita observar que cada PeCC é organizada de uma forma, pois,

cada uma possui um foco diferente, entretanto, não há prescrição exata de como desenvolver a atividade. Assim, pode-se dizer que fica condicionado ao professor que se torna responsável pela PeCC realizá-la seguindo o foco prescrito, mas considerando a turma, os recursos, enfim, as particularidades, não havendo nada imposto pelos documentos norteadores do curso.

O segundo objetivo específico: “Verificar a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Química sobre a Prática como Componente Curricular e sobre Saberes Docentes”, considero alcançado, pois, para conhecer a perspectiva dos egressos era preciso ouvi-los ou lê-los, como foi o caso por meio do questionário aplicado. Diante das respostas e, a partir das categorias, elenquei os tópicos que mais apareceram sobre a Prática enquanto Componente Curricular: contribui para experiências de prática docente; proporciona o contato com a realidade escolar; auxilia o licenciando a desenvolver atividades de professor; permite a articulação entre teoria e prática durante a formação inicial; e oferece possibilidade de compartilhamento de experiências e produção de conhecimento. No que diz respeito às perspectivas sobre os Saberes Docentes, foram citados os seguintes: saber da experiência, saber pedagógico, saber curricular, saber específico, comunicação com o aluno e compromisso com a aprendizagem.

O terceiro objetivo específico consistiu em: “Analisar a percepção dos egressos sobre a Prática como Componente Curricular para a articulação dos Saberes Docentes”. Esse objetivo foi parcialmente atingido, pois, considero que as perguntas que elaborei condicionaram as respostas dos egressos a “sim” ou “não”, quando perguntei se consideravam que a PeCC proporciona a articulação de Saberes. Contudo, mesmo com as respostas limitadas, analisa-se que os egressos consideram que a PeCC possibilita a articulação de Saberes Docentes. O fato é que como as respostas foram limitadas, não foi possível explorar completamente essa articulação de Saberes Docentes proporcionada pela PeCC na visão dos egressos como pretendia no objetivo.

O quarto objetivo específico era de: “Identificar as concepções que o coordenador do curso e os professores formadores que atuam na Prática como Componente Curricular têm sobre Saberes Docentes e sobre a Prática como Componente Curricular”. Este, do meu ponto de vista, foi entre os objetivos o melhor explorado, pois, como o método de coleta de dados para este público eram entrevistas, obtive uma quantidade de dados significativa para explorar. O que se

destaca sobre os Saberes Docentes é que cada um teve uma concepção diferente, citando diferentes saberes necessários à docência quando foram indagados: Saber da Relação Professor Aluno; Saber da Inclusão; Saber da Ação Pedagógica; Saber Político; Saber da Experiência; Saber Pedagógico; e Saber Específico. Já sobre a PeCC, foi possível estabelecer duas categorias de acordo com as respostas, uma sobre o desenvolvimento da PeCC no curso e outra sobre suas contribuições, das quais, salienta-se o contato com o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões e as contribuições propiciadas por meio desse contato: a articulação entre teoria e prática; a elaboração de projetos e o processo de pesquisa e de reflexão; as experiências de prática docente.

O quinto objetivo específico buscou: “Conhecer a percepção dos professores e do coordenador do curso sobre a Prática como Componente Curricular enquanto articuladora de Saberes Docentes”. Entendo que, ao ouvir e analisar a fala dos professores, o objetivo foi alcançado, haja vista que explicaram e exemplificaram em seus discursos como a PeCC proporciona a articulação de Saberes Docentes. Resume-se que, na concepção dos professores do curso, a PeCC possibilita articular Saberes Docentes ao propiciar que o licenciando conheça o espaço escolar, planeje e estude o conteúdo e desenvolva a prática, o que o coloca em um processo de articulação de Saberes Docentes. Esse processo indica que a Prática como Componente Curricular auxilia no processo de formação docente, pois promove uma atividade em que o licenciando pesquisa, planeja, desenvolve e reflete sobre uma prática, indicando, assim, articulação de saberes.

O sexto objetivo específico consistiu em: “Identificar as diferenças de visões entre as concepções dos egressos e dos professores do curso sobre a Prática como Componente Curricular”. Este objetivo foi alcançado, pois, nos capítulos de análise das entrevistas e dos questionários, foi possível conceber de que forma os professores e a coordenadora do curso enxergam a PeCC e suas contribuições no processo de formação inicial, bem como, foi possível identificar as contribuições da PeCC de acordo com a visão dos egressos. Para todos os participantes (egressos e professores) as contribuições que coincidem são: contato com o cotidiano escolar, articulação entre teoria e prática, processo de pesquisa e produção de conhecimento e experiências de prática docente. Já as que se diferenciam são: para os professores do curso, a PeCC contribui para a elaboração de projetos e para o processo de reflexão e de pesquisa; para os egressos, proporciona o desenvolvimento de

atividades de professor e a possibilidade de compartilhamento de experiências e produção de conhecimento.

Alcançar cada objetivo específico foi fundamental para responder à questão de pesquisa, além de auxiliar a alcançar o objetivo geral que se propõe a partir da questão: “compreender de que forma a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha - *campus* Panambi, contribuiu no processo de formação dos egressos para a articulação de Saberes Docentes”. Ao analisar os discursos dos participantes da pesquisa, é possível conceber as principais formas de articulação de Saberes Docentes, as quais foram citadas quando perguntei sobre a PeCC, em específico. Assim, por meio delas (PeCC's), nota-se que os licenciandos têm contato com a prática educativa e desenvolvem atividades de professor, articulam teoria e prática, elaboram projetos, compartilham experiências e refletem sobre os processos experimentados e vivenciados. Essas contribuições nos levam a crer que o licenciando está sempre em processo de articulação de Saberes Docentes por meio das PeCC's quando esta possibilita conhecer a escola, planejar, estudar o conteúdo e desenvolver a prática.

Ao observar, paralelamente, o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso e o que os professores e egressos expressam em seus discursos, posso concluir que o planejamento da PeCC na Instituição está articulado com aquilo que se desenvolve de fato na prática. O documento prevê que sejam proporcionadas experiências que possibilitem a articulação de conhecimentos em situações práticas, bem como, processos de reflexão do campo profissional e desenvolvimento de atividades com materiais didáticos e diferentes metodologias. Conforme se pode notar no diálogo com os professores e nos questionários dos egressos, estas experiências são proporcionadas, colocando o licenciando em contato com a realidade escolar, desenvolvendo atividades, planejando e articulando conhecimentos teóricos, específicos do curso, entre outros, além de refletir sobre os processos vividos.

Diante das análises realizadas a partir da coleta de dados deste estudo e do que foi apontado no decorrer das considerações finais, concluo que no recorte da problemática deste estudo, os objetivos foram atingidos e a questão principal da pesquisa foi respondida. Sendo assim, a Prática enquanto Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi, de fato, auxilia na articulação dos diferentes Saberes Docentes nas vivências propiciadas pelas PeCC's durante o processo de formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S.; DA SILVA MESQUITA, N. A. Prática como Componente Curricular como Elemento Formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de Licenciatura em Química em Goiás. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática (Acta Scientiae)**, v. 19, n. 1, 2017.
- ALMEIDA, S.; OLIVEIRA, K. C. M.; MESQUITA, N. A. S. A realidade da inserção da prática como componente curricular em licenciatura em Química no Estado de Goiás. **Atas do X ENPEC**. Águas de Lindóia, p. 1-7, 2015.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 77, p. 53-61, maio/1991.
- ALVES, R. **Filosofia da Ciência**: introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense. p. 92-10, 1981
- BARROS, A. J. P.; LEHFELD, N. de A. de S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 3. ed., 2007.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2. ed., 2002.
- BISPO, J. G. de O.; SOARES, S. R. O papel da escola básica na formação inicial de professores: representações de docentes universitários. **Educação Unisinos**, v. 21, n. 1, p. 81-89, 2017.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Lei nº 9894 de 20 de dezembro de 1996 -**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, dezembro/1996.
- BRASIL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química**, Instituto Federal Farroupilha: Rio Grande do Sul, 2015.
- CATELLANI, G. V. **O professor e a comunicação na sala de aula**. PUCSP, 2013.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 744/97**. Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n. 9.394/96. Aprovado em 03/12/1997. Diário Oficial da União, Brasília, dezembro/ 1997.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES 15/2005** de 2 de fevereiro de 2005. Sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Diário Oficial da União: Brasília, fevereiro/ 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 115/99** de 10 de agosto de 1999. Sobre as Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação. Diário Oficial da União: Brasília, agosto/1999.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, agosto/ 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União: Brasília, outubro/ 2001.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 15/2002** de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União: Brasília, fevereiro/ 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2015** de 01 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, julho/ 2005.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: Brasília, dezembro/ 2019.

CRUZ, U. B. Comprometimento do professor com o aprendizado do aluno. **IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade**, Sergipe, 2010.

DA COSTA, F. T.; DE ALENCAR, F. L.; BERALDO, T. M. L. A Prática como Componente Curricular: Entendimentos da Comunidade Disciplinar de Educadores Químicos. **Anais do XVI Encontro Nacional de Ensino de Química/ X Encontro de Educação Química da Bahia**. ISSN: 2179-5355, Salvador, julho/2012.

DINIZ, E. L.; ALBUQUERQUE, L. C.; ARAÚJO, E. J. M.; BAPTISTA, M. G. A. O planejamento pedagógico como espaço de escuta, compartilhamento de saberes e trocas de experiências. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 8, n. 16, p. 72-86, 2021.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de pesquisa**, n. 115, p. 139-154, 2002.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. de S. As questões da prática pedagógica como componente curricular nas licenciaturas. UNISINOS. In: **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Grupo de Trabalho**, v. 4, 2005.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

FONSECA, C. V. A formação de professores de química em instituições de ensino superior do Rio Grande do Sul: saberes, práticas e currículos. **Repositório UFRGS**. 2014.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

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

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Universidade de São Paulo (USP)**, n. 100, p. 33-46, 2014.

GAUTHIER, Clermont et al. Por uma Teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOZZI, M. E.; PARANARI-ANTUNES, R. S.; VISCOVINI, R. C.; RIBEIRO, M. R. M. A relação entre teoria e prática: o estágio curricular em discussão. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Belo Horizonte: outubro/2009.

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

KASSEBOEHMER, A. C.; DE FARIAS, S. A. Conteúdos das disciplinas de interface atribuídos a prática como componente curricular em cursos de licenciatura em Química. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 5, n. 2, p. 95-123, 2012.

LEHFELD, N. A. de S. *et al.* Reflexões sobre o processo de autoavaliação institucional: o olhar de uma comissão própria de avaliação. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, v. 15, n. 1, p. 177-194, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2018.

LIMA, J. P. M.; DA SILVA, V. A. Um Olhar Sobre a inserção da Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Sergipe. **Educon**, 1-10. 2017.

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

MARCATTO, F. S. F. A prática como componente curricular em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em matemática. **Repositório UNESP**. 2012.

MARTINS, J. L. de C.; WENZEL, J. S. A organização e implementação da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em química. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, p. e76932441-e76932441, 2020.

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

MONTEIRO, F. O. M.; FORSTER, M. M. S. A Prática como Componente Curricular na formação de professores do curso de Licenciatura em Biologia do IFPI *Campus* Floriano: subsídios de inovação. **Criar Educação**, v. 3, n. 2, 2014.

MOREIRA, M. A. O mestrado (profissional) em ensino. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 1, n. 1, 11, março/2011.

MOREIRA M. A. MASINI, Elsi Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Editora Moraes, 1982.

MOREIRA, P. C. 3+1 e suas (in)variantes: reflexões sobre as possibilidades de uma nova estrutura curricular na licenciatura em matemática. **Bolema**, São Paulo, v. 26, n. 44, p. 1137-1150, dez. 2012.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, 2014.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação (UFSM)**, v. 40, n. 1, p. 101-116, 2015.

NETO, V. P. B.; COSTA, M. da C. Saberes Docentes: entre concepções e categorizações. **Centro de Educação**, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

NONENMACHER, S. E. B. **Contribuições da prática profissional integrada na formação inicial de professores.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2014.

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

OLIVEIRA, M. C. S. *et al.* A Influência da “Vivência Docente” na Formação e Desenvolvimento de Competências Profissionais Docentes: uma percepção de mestrandos em administração. **ENEPQ**, v. 2, p. 01-16, 2009.

ORLANDI, E. A prática pedagógica como componente curricular na formação de professores: a visão de graduandos do curso de Ciências Biológicas (diurno) da Universidade Federal de Santa Catarina. **Repositório UFSC**. 2015.

PESCE, M. K.; ANDRÉ, M.; HOBOLD, M. S. **Congresso Nacional de Educação Anais do XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE (recurso eletrônico) II Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE / IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente – SIPD UNESCO: formação docente e sustentabilidade: um olhar transdisciplinar/ organizado por Dilmeire Sant’ Anna Ramos Vosgerau, Romilda Teodora Ens e Marilda Aparecida Behrens – Curitiba: Champagnat, p.1-14, 2013.**

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 03, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista póiesis**, v. 3, n. 3, p. 5-24, 2005.

RAYMUNDO, G. M. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: eixos articuladores na formação inicial dos professores da educação básica. **Revista Exitus**, v. 2, n. 2, p. 19-31, 2012.

REIS, G. A. de S. V. dos; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2018.

ROCHA, Á. M. C. A formação de professores e a construção dos saberes da docência no curso de Pedagogia da UFPE. **Repositório UFPE**. 2008.

SALVIATO, G. M. S.; DE FARIA, R. T. Monitoramento da cultura do Girassol como estratégia didática para a aprendizagem significativa de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental sobre os conteúdos relativos às Angiospermas. **Cadernos PDE**. Vol. 1, 2016.

SANTOS, A.; CERTARO, P. M. R.; LUSARDO, C. C. L. Professor reflexivo: gênese e implicações atuais. **Simpósio Educação e Espaço**, I, 2007.

SARTORI, J. **Formação do professor em serviço: da (re) construção teórica e da ressignificação da prática**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SARTORI, J.; PEREIRA, T. I. **A construção do conhecimento no Mestrado Profissional em Educação**. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; DE ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JR, C. **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. P. 145-155.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*. v.15, n.2. fev. 1986, pp.4-14.

SILVA, C. S. da *et al.* O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de iniciação à docência no subprojeto de química do PIBID da Unesp de Araraquara. **Química Nova na escola**, p. 184-188, 2012.

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

SILVA, L. H. de A.; SCHNETZLER, R. P. A mediação pedagógica em uma disciplina científica como referência formativa para a docência de futuros professores de biologia. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 12, n. 1, p. 57-72, 2006.

SILVA, P. J. da; GUIMARÃES, O. M. Concepções da Prática como Componente Curricular nos Cursos de Licenciatura em Química dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 565-594, 2019.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Concepções e ações de formadores de professores de Química sobre o estágio supervisionado: propostas brasileiras e portuguesas. **Química Nova**, v. 31, n. 8, p. 2174-2183, 2008.

SILVA, R. M. G.; SCHNETZLER, R. P. Constituição de professores universitários de disciplinas sobre ensino de Química. **Química Nova**, v. 28, n. 6, p. 1123-1133, 2005.

SILVÉRIO, L. E. R. As práticas pedagógicas e os saberes da docência na formação acadêmico-profissional em Ciências Biológicas. **Repositório UFSC**. 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

TEIXEIRA, E. B. A análise de dados na pesquisa científica: importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em questão**, v. 1, n. 2, p. 177-201, 2003.

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

APÊNDICE A – Cronograma de Atividades

Atividades	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	
	2019	2019	2019	2019	2019	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2020	2021	2021	2021	2021	
Pesquisa bibliográfica e documental	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x											
Qualificação do projeto												x										
Coleta de Dados															x	x	x					
Sistematização da Coleta de Dados															x	x	x	x	x			
Elaboração da Dissertação				x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x			
Revisão da pesquisa bibliográfica e documental													x	x	x	x	x	x	x			
Revisão da Dissertação para defesa e entrega																			x	x	x	

APÊNDICE B – Perguntas norteadoras da Entrevista

1. Considerando sua trajetória como docente, desde a formação inicial, quais saberes você considera importante na prática educativa e por quê?
2. Qual sua percepção sobre o componente curricular PeCC ofertado e desenvolvido em todos os semestres do curso e qual você acredita ser o papel deste componente na formação inicial de professores e na futura prática?
3. Sobre a PeCC, você considera que ela proporciona aos alunos a percepção e construção de saberes importantes na formação docente e para a prática educativa? De que forma isso acontece?

APÊNDICE C – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

Título do Estudo: A articulação de Saberes Docentes em um Curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular.

Nome do Pesquisador: Emanuely Wouters Silva (emanuelywouters@gmail.com)

Nome do Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori (jetori55@yahoo.com.br)

QUESTIONÁRIO

1. O que as PeCC's representaram para você e qual sua percepção sobre elas?
2. De que forma as PeCC's contribuiram no seu processo formativo?
3. Na sua concepção, qual a importância das PeCC's no curso de Licenciatura em Química no IFFar?
4. Escreva sobre alguma(s) prática(s) desenvolvida(s) no decorrer da PeCC que você considera ter contribuído para o seu processo formativo.
5. Para você, que saber(es) é(são) essencial(is) para ser um bom professor?
6. Você considera que, de alguma forma, a PeCC proporciona a articulação de saberes?
7. Quais os saberes você considera estarem envolvidos no processo de desenvolvimento das PeCC's durante o curso?

APÊNDICE D – Produto

A PRÁTICA ENQUANTO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE LICENCIATURA EM QUÍMICA DO INSTITUTO FEDERAL FARROUPILHA³

Estudar para ser docente exige sair das paredes da instituição formadora, pois, segundo Pimenta: “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio *fazer*” (1997, p. 10, grifo da autora). Nesse sentido, o licenciando constrói sua identidade profissional, por meio de diversos saberes ao desenvolver a prática. Dessa forma, é necessário que sejam proporcionados momentos de prática em que haja a articulação de saberes na formação inicial de professores, bem como a reflexão de que a constituição profissional é perpassada pela articulação desses saberes. Nessa perspectiva, surge a Prática como Componente Curricular (PCC) adotada nos cursos de licenciatura, a qual prevê que o licenciando estude a teoria, tanto específica quanto pedagógica, planeje atividades embasadas em seus estudos e desenvolva-as em diferentes realidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Parecer CNE/CP nº 21/2001), determinam que os cursos de Formação de Professores da Educação Básica destinem 400h ao longo do curso para a Prática de Ensino em forma de PCC. O Parecer CNE/CP nº 28/2001 define que a Prática como Componente Curricular tenha espaço desde o início do curso “e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (p. 09). Em 2019, indica-se a demanda da reestruturação do documento para os cursos de formação de professores devido à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Este documento consiste na Resolução CNE/CP nº 02/2019, que define a Base Nacional Comum para a formação de professores. Sobre os momentos de prática na formação inicial, a Resolução explicita que a prática deve estar presente durante todo o percurso formativo e ter a

³ Produto de pesquisa de Emanuely Wouters Silva, orientada pelo Prof. Dr. Jerônimo Sartori, do curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, intitulada “A Articulação de Saberes Docentes por meio da Prática como Componente Curricular em um curso de Licenciatura em Química”, desenvolvida tendo como base entrevistas e questionários com professores e egressos do curso de Licenciatura em Química do IFFar, além da análise do Projeto Pedagógico e Ementa das PeCC's. O objetivo de oferecer o produto à instituição é explicar as contribuições da PeCC observadas no decorrer do estudo.

equipe docente da instituição formadora presente no processo, devendo proporcionar ao licenciando “familiarização inicial com a atividade docente” (p. 09).

Sabendo da obrigatoriedade da PCC nos cursos de licenciatura e acreditando em seu impacto positivo na formação de professores, o presente documento refere-se ao produto de uma pesquisa sobre a Prática como Componente Curricular no curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi. A pesquisa teve como objetivos específicos:

- I. Analisar a proposta curricular da Prática como Componente Curricular desenvolvida no curso de Licenciatura em Química.
- II. Analisar a perspectiva dos egressos do Curso de Licenciatura em Química sobre a Prática como Componente Curricular e sobre Saberes Docentes;
- III. Verificar a percepção dos egressos sobre a Prática como Componente Curricular para a articulação dos Saberes Docentes;
- IV. Identificar as concepções que o coordenador do curso e os professores formadores que atuam na Prática como Componente Curricular têm sobre Saberes Docentes e sobre a Prática como Componente Curricular;
- V. Conhecer a percepção dos professores e do coordenador do curso sobre a Prática como Componente Curricular enquanto articuladora de Saberes Docentes.
- VI. Identificar as diferenças de visões entre as concepções dos egressos e dos professores do curso sobre a Prática como Componente Curricular.

A pesquisa desenvolvida teve abordagem qualitativa configurando um Estudo de Caso, do qual participaram egressos, professores e a atual coordenadora do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados questionários e entrevistas, além de uma análise documental do Projeto Pedagógico do Curso.

Na análise documental foi possível verificar que as 400h destinada a PeCC são efetivadas ao longo de oito semestres, sendo destinadas 50 horas a cada semestre. O ementário nos possibilita observar que cada PeCC é organizada de uma forma, pois, cada uma possui um foco diferente, entretanto, não há prescrição exata de como desenvolver a atividade em cada etapa do curso. Assim, pode-se dizer que fica condicionado ao professor que se torna responsável pela PeCC realizá-la seguindo o

foco prescrito, mas considerando a turma, os recursos, enfim, as particularidades, não havendo nada formalmente rígido no PPC - documento norteador do curso.

Os questionários respondidos pelos egressos apontaram contribuições da PeCC em sua formação, além de diferentes Saberes Docentes envolvidos nesse processo. Diante das respostas, os tópicos que mais apareceram sobre a Prática enquanto Componente Curricular foram: sua contribuição para experiências de prática docente; contato com a realidade escolar; auxílio para desenvolver atividades de professor; articulação entre teoria e prática durante a formação inicial; e possibilidade de compartilhamento de experiências e produção de conhecimento. No que diz respeito às perspectivas sobre os Saberes Docentes, foram citados os seguintes: saber da experiência, saber pedagógico, saber curricular, saber específico, comunicação com o aluno e compromisso com a aprendizagem.

Nas entrevistas realizadas com os professores, destaca-se que sobre os Saberes Docentes que cada um teve uma concepção diferente, citando diferentes saberes necessários à docência quando foram indagados: Saber da relação professor aluno; Saber da inclusão; Saber da ação pedagógica; Saber político; Saber da experiência; Saber pedagógico; e Saber específico. Já sobre as contribuições das PeCC's, salienta-se o contato com o cotidiano escolar em suas diferentes dimensões e as contribuições, que são propiciadas por meio desse contato: a articulação entre teoria e prática; a elaboração de projetos e o processo de pesquisa e de reflexão; as experiências de prática docente.

Na concepção dos professores do curso, a PeCC possibilita articular saberes docentes ao propiciar que o licenciando conheça o espaço escolar, planeje e estude o conteúdo e desenvolva a prática. Esse processo indica que a Prática como Componente Curricular, auxilia no processo de formação docente, pois, promove uma atividade em que o licenciando pesquisa, planeja, desenvolve e reflete sobre uma prática, indicando, assim, articulação de saberes.

Ao analisar os discursos dos participantes da pesquisa é possível conceber as principais formas de articulação de saberes docentes, as quais foram citadas quando perguntei sobre a PeCC, em específico. Assim, por meio delas (PeCC's) nota-se que os licenciandos têm contato com a prática educativa e desenvolvem atividades de professor, articulam teoria e prática, elaboram projetos, compartilham experiências e refletem sobre os processos experimentados e vivenciados. Essas contribuições nos levam a crer que o licenciando está sempre em processo de articulação de saberes

docentes por meio das PeCC's quando esta possibilita conhecer a escola, planejar, estudar o conteúdo e desenvolver a prática, isto coloca o licenciando em um processo permanente de articular os saberes docentes.

Ao observar, paralelamente, o que prevê o Projeto Pedagógico do Curso e o que os professores e egressos expressam em seus discursos, considero que o planejamento da PeCC na Instituição está articulado com aquilo que se desenvolve de fato na prática. O documento prevê que sejam proporcionadas experiências que possibilitem a articulação de conhecimentos em situações práticas, bem como, processos de reflexão do campo profissional e desenvolvimento de atividades com materiais didáticos e diferentes metodologias. Com base no diálogo com os professores e nas respostas dadas aos questionários dos egressos, que as experiências proporcionadas, colocam o licenciando em contato direto com a realidade escolar, desenvolvendo atividades, planejando e articulando conhecimentos teóricos, específicos do curso, bem como em processo de reflexão sobre os processos vividos.

A fim de resumir os resultados da pesquisa neste documento, foram elaborados dois quadros que exemplificam as contribuições das PeCC's, no Quadro 1, e os Saberes Docentes, no Quadro 2. Para cada quadro há uma divisão que explicita quais são concepções dos professores e quais são dos egressos. Além disso, foram elencadas sugestões derivadas dos discursos dos participantes com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das PeCC no curso investigado, expostas no Quadro 3.

Quadro 1 – Contribuições da PeCC no Curso de Licenciatura em Química do IFFar

Contribuições da PeCC segundo os professores	Contribuições da PeCC segundo os egressos
Contato dos licenciandos, desde o início do curso, com o cotidiano escolar, enquanto futura realidade profissional.	Oportunidade de desenvolver a prática docente dentro da formação inicial por meio de experiências de professor.
Contato com situações escolares e com o cotidiano escolar, como preparação para o estágio.	Contato com a escola e experiências de compartilhar as teorias estudadas com os alunos.

Experiências em diferentes contextos educativos, possibilitando que o licenciando conheça as possibilidades de exercício profissional no campo da prática educativa.	Experiências de conviver com a realidade escolar, que compreende também o desenvolvimento de atividades que compõem esse meio.
Articulação entre teoria e prática mediante as vivências cotidianas das teorias específicas e pedagógicas no desenvolvimento das intervenções.	Articulação entre teoria e prática, ou seja, experiência que consiste em “colocar em prática” as teorias aprendidas na graduação.
Desenvolvimento de projetos durante a formação inicial ao planejar e projetar a prática a ser desenvolvida a cada semestre.	Utilização de estratégias para superar as dificuldades, realizar diferentes atividades e utilizar métodos diversificados.
Compartilhamento da prática mediante a socialização experiências, auxiliando os licenciandos a ressignificarem conceitos.	Importância da articulação de áreas do conhecimento; da relação do ensino com o cotidiano; e do aluno como prioridade no processo de ensino.
Espaço de constituição como docente pesquisador por meio das investigações desenvolvidas no contexto escolar a partir das intervenções.	Compartilhamento das experiências por meio de artigos e de apresentação de trabalhos para a comunidade acadêmica em geral.
Reflexões entorno do processo de ensino e aprendizagem aportado em suas próprias experiências, contribuindo na formação de um professor pesquisador.	Desenvolvimento de atividades no meio educacional que contribuem para a constituição de um profissional crítico reflexivo.

Fonte – Wouters e Sartori, 2021.

Quadro 2 – Saberes Docentes envolvidos nas PeCC's do curso de Licenciatura em Química do IFFar

Saberes Docentes na concepção dos professores	Saberes Docentes na concepção dos egressos
--	---

<p>Saber do conhecimento ou Saberteórico: é o saber do conteúdo ou do conhecimento específico da disciplina.</p>	<p>Saberes específicos: aqueles que se referem ao conteúdo específico da disciplina a ser ministrada. É preciso ter compreensão do conteúdo para ensiná-lo, contudo, isso sozinho não constitui um bom professor.</p>
<p>Saber pedagógico: é o que se constrói para que o professor desenvolva metodologias, que levem o aluno à aprendizagem: sequências didáticas, estratégias pedagógicas; além de auxiliar o professor a desenvolver planos de aula e compreender o aluno como um ser integral.</p>	<p>Saber pedagógico: citado como um saber que existe para “humanizar os conteúdos”, leia-se: auxilia na utilização do Saber específico, bem como, para elaborar um planejamento estruturado que pense no processo de aprendizagem do aluno, por isso, o termo “humanizar”. Assim, as reflexões proporcionadas pelo saber pedagógico configuram-se em meios para “humanizar os conteúdos” com vistas a aprimorar a prática educativa.</p>
<p>Saber da experiência ou Saber prático: se constitui ao longo das experiências docentes e forma o professor, auxilia no desenvolvimento da profissão e gera mudanças na prática. São, também, denominados como saberes constitutivos, que constituem o professor, tendo contato com a prática, é aprender fazer fazendo.</p>	<p>Saber da experiência: apontado como aquele que se constitui, à medida em que se desenvolve a prática docente ou atividades de docência, foi citado como aquele que se compartilha, que se constrói no decorrer da prática, sendo representado pelo modo de ensinar, de agir, pelas crenças, caracterizando o estilo do profissional docente.</p>
<p>Saber da inclusão: é conhecer sobre a inclusão, sobre a importância de diferentes metodologias em caso de turmas com alunos incluídos e compreender as especificidades da prática educativa nesses casos.</p>	<p>Saber curricular: é expresso pelos documentos da escola, que estabelecem os conteúdos e os currículos, que o professor precisa conhecer sua estrutura para poder ensinar os alunos.</p>
<p>Saber curricular: é o saber das formas de organização e estruturação da instituição, necessário para compreender o funcionamento da escola.</p>	

<p>Saber político: é descrito como o saber ser professor, sobre o que o professor, enquanto educador, contribui com a turma e que valores constrói.</p>	<p>Saber do compromisso: é indispensável que o docente assuma um compromisso com seu aluno, priorizando a aprendizagem.</p>
<p>Saber da relação professor-aluno: descrito como o ato de ter empatia e do estabelecimento de vínculos de afetividade com os alunos.</p>	<p>Saber da comunicação: implica em ser um docente que se coloque no lugar do aluno, que conheça a diversidade na sala de aula, que tenha paciência. Esse contato favorece que o docente conheça o aluno e, conhecendo-o, entenda-o cada vez mais e compreenda o seu modo de aprender.</p>
<p>Saber da ação pedagógica: necessário para compreender a organização pedagógica e conhecer o espaço de exercício profissional.</p>	

Fonte – Wouters e Sartori, 2021.

Quadro 3 – Sugestões para contribuir no desenvolvimento das PeCC's do IFFar

Sugestão	Origem da Sugestão
<p>Fortalecimento do exercício de autoavaliação e autocrítica</p>	<p>De acordo com um dos participantes da pesquisa, é necessário realizar um processo de autoavaliação constante, pois a PeCC “<i>precisa ser revista, ser repensada, porque algumas questões a gente erra e algumas a gente erra por não conseguir, por ter um desafio e entende que pode conseguir desenvolver e outras é porque a gente ainda não se esforça aquilo que poderia</i>”. Nota-se a preocupação em analisar e refletir sobre a prática e a organização curricular desenvolvida (referindo-se a PeCC) em um processo de autoavaliação. O participante ressalta que é uma análise a ser realizada em conjunto com outros professores do IFFar, mesmo que não represente a coletividade, contudo, a autoavaliação é feita e discutida tendo em vista a melhoria das PeCC's. Como parte do processo de desenvolvimento da PeCC, o participante afirma que participa de eventos e desenvolve escritas, que as auxiliam a voltar-se para a reflexão da própria prática, o que contribui no processo de autoavaliação do desenvolvimento das PeCC's, que representa: “<i>de uma</i></p>

	<p><i>forma ou de outra essa responsabilidade de fazer, tentar reconhecer as possibilidades e as necessidades de alteração dentro da organização”.</i></p>
<p>Ampliação do exercício da escrita</p>	<p>No depoimento de um participante fica explícito que compartilham experiências da PeCC por meio de artigos e/ou apresentações de trabalhos em eventos, mas isso necessita ser uma prática presente e contínua, pois, ainda não é habitual ou recorrente: <i>“você foram para o EDEQ, Salão do Conhecimento, enfim, compartilharam isso com a comunidade acadêmica, então, cumprimos com essa tarefa, mas nem sempre a gente faz isso”.</i> O ato de compartilhar experiências e produzir conhecimento a partir dessas experiências configura-se essencial, no que se refere à contribuição para a educação em termos de pesquisa. Outro participante faz menção à contribuição da PeCC para o compartilhamento de experiências e produção de conhecimento: <i>“[...]por trás dos bastidores ocorrem as escritas dos artigos, que se publicadas, outras pessoas podem participar indiretamente das nossas vivências acadêmicas”.</i> Nota-se que o compartilhamento das experiências por meio de artigos e de apresentação de trabalhos em eventos está presente, ainda que não tão efetivo. De qualquer modo isso já pode ser considerado importante por ultrapassar as barreiras dos locais envolvidos nas atividades, servindo para a comunidade acadêmica em geral. Esta é uma contribuição importante, pois, compartilhar conhecimento entre si, bem como, publicar os resultados, contribui para fortalecer o processo de formação inicial na academia e deve ser sempre incentivada.</p>
<p>Aproximação do IFFar com as instituições participantes</p>	<p>Um dos participantes aponta uma fragilidade no que se refere ao retorno às instituições envolvidas na PeCC, ou seja, os espaços educativos nos quais o licenciando desenvolve as práticas, ressaltando como seria importante levar o retorno da prática desenvolvida à instituição participante: <i>“É muito frágil ainda a nossa relação com esses diferentes contextos educativos. Então, nem sempre [...] nós conseguimos compartilhar as aprendizagens”.</i> Segundo este participante, não há um retorno à instituição sobre o que foi desenvolvido, o que foi aprendido e nem como foi, mas isto é algo que necessita ser repensado e fortalecido no desenvolvimento das PeCC's. Frente a isso e considerando a PeCC como um espaço que proporciona o contato do licenciando e da Universidade com a Educação Básica, é indispensável fortalecer esse</p>

	contato/vínculo com o espaço em que se realizou a ação, por meio do <i>feedback</i> .
--	---

Fonte – Wouters e Sartori, 2021.

Diante das análises realizadas a partir da coleta de dados para este estudo conclui-se que no recorte da problemática desta investigação, os objetivos foram atingidos. Sendo assim, a Prática como Componente Curricular do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal Farroupilha, *campus* Panambi, de fato auxilia o licenciado a articular os diferentes saberes docentes nas vivências realizadas nas PeCC's durante o processo de formação inicial, além de contribuir de diferentes formas na formação de professores deste curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química, **Instituto Federal Farroupilha**, Rio Grande do Sul, 2015.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 21/2001**, de 06 de agosto de 2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 28/2001** de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, estabelecendo a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

BRASIL. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 02/2019** de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. 03, 1997.

ANEXO A – Termo de Consentimento Egressos



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: A articulação de Saberes Docentes em um Curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular.

Nome do Pesquisador: Emanuely Wouters Silva

Telefone: 55 9 9691 8795

E-mail: emanuelywouters@gmail.com

Nome do Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

E-mail: jeteri55@yahoo.com.br

Você está sendo convidada/o para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos da pesquisa, que constituirá material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus Erechim*, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

A análise anunciada terá abordagem qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações, compreender como a articulação de saberes proporcionada pelas Práticas enquanto Componentes Curriculares contribui no processo de formação dos egressos no Curso de Licenciatura em Química.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de articular os saberes da docência desde a formação inicial, bem como, promover a qualificação dos professores inserindo-os no espaço escolar.

Esta pesquisa apresenta os possíveis riscos: invasão de privacidade; discriminação a partir do conteúdo revelado; tomar seu tempo ao responder ao questionário. Contudo, você possui a liberdade de escolher participar ou não, bem

como, de responder às questões que não o coloquem em posição desconfortável e/ou deixem constrangido. Além disso, pode retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Em contrapartida, os benefícios oferecidos pela pesquisa são: em âmbito pessoal, o exercício de reflexão ao olhar para a sua trajetória e a possibilidade de rever suas experiências, contribuindo para uma possível prática docente (caso esteja exercendo a docência); em âmbito institucional, ao final da investigação será oferecido um diagnóstico à instituição participante, indicando assim, a possibilidade de contribuir com a forma como a Prática como Componente Curricular é ofertada visando sua melhoria em aspectos observados diante dos resultados que serão oferecidos; em âmbito social, diz respeito à ciência, pois a pesquisa visa investigar a Prática como Componente Curricular e os Saberes Docentes, oferecendo novas possibilidades e novas visões ao campo científico da formação de professores, buscando acrescentar novas discussões ao assunto.

Para efetivar sua contribuição, será necessário que responda a um questionário expressando sua visão e percepção sobre cada questão. O questionário encontra-se em anexo a este TERMO.

Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações contidas nos documentos para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, ou seja, ao participar da pesquisa sua identidade não será revelada ou exposta, apenas serão utilizadas suas respostas ao questionário. Para isso, apenas os membros responsáveis por esta pesquisa terão acesso às respostas, em nenhum momento os instrumentos serão divulgados ou compartilhados.

Após o fim da pesquisa, sua identidade continuará em sigilo e será oferecido um diagnóstico à instituição, para que seja possível a visualização da forma como foram utilizados os dados e de suas contribuições.

Poderá, sempre que quiser, solicitar informações ao pesquisador, por meio do endereço: Rua Santa Cruz, 32, Bairro Vista Alegre, Palmeira das Missões – RS; telefone (55 9 9691 8795); e/ou pelo e-mail (emanuellywouters@gmail.com). Além disso, em caso de dúvida poderá entrar em contato com Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO. Para manter o anonimato do(a) pesquisado(a) o instrumento não terá identificação, no caso de utilizar registros a identificação será realizada pela ordem numérica de entrega do formulário contendo as respostas do instrumento.

Panambi, RS, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da pesquisadora responsável



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM**

QUESTIONÁRIO

Título do Estudo: A articulação de Saberes Docentes em um Curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular.

Nome do Pesquisador: Emanuely Wouters Silva (emanuelywouters@gmail.com)

Nome do Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori (jetori55@yahoo.com.br)

1. O que as PeCC's representaram para você e qual sua percepção sobre elas?
2. De que forma as PeCC's contribuíram no seu processo formativo?
3. Na sua concepção, qual a importância das PeCC's no curso de Licenciatura em Química no IFFar?
4. Escreva sobre alguma(s) prática(s) desenvolvida(s) no decorrer da PeCC que você considera ter contribuído para o seu processo formativo.
5. Para você, que saber(es) é(são) essencial(is) para ser um bom professor?
6. Você considera que, de alguma forma, a PeCC proporciona a articulação de saberes?
7. Quais os saberes você considera estarem envolvidos no processo de desenvolvimento das PeCC's durante o curso?

ANEXO B – Termo de Consentimento Professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Estudo: A articulação de Saberes Docentes em um Curso de Licenciatura em Química por meio da Prática como Componente Curricular.

Nome do Pesquisador: Emanuely Wouters Silva

Telefone: 55 9 9691 8795

E-mail: emanuelywouters@gmail.com

Nome do Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Sartori

E-mail: jeteri55@yahoo.com.br

Você está sendo convidada/o para contribuir com informações fornecidas por meio dos instrumentos da pesquisa, que constituirá material empírico, cujo objeto de análise vincula-se aos estudos relacionados ao projeto de Mestrado Profissional em Educação, *Campus* Erechim, Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS.

A análise anunciada terá abordagem qualitativa, pois, pretende-se com base nos dados e informações, compreender como a articulação de saberes proporcionada pelas Práticas enquanto Componentes Curriculares contribui no processo de formação dos egressos no Curso de Licenciatura em Química.

Justifica-se o presente estudo pela necessidade de articular os saberes da docência desde a formação inicial, bem como, promover a qualificação dos professores inserindo-os no espaço escolar.

Esta pesquisa apresenta os possíveis riscos: invasão de privacidade; discriminação a partir do conteúdo revelado; tomar seu tempo ao responder à

entrevista. Contudo, você possui a liberdade de escolher participar ou não, bem como, de responder às questões que não o coloquem em posição desconfortável e/ou deixem constrangido. Além disso, pode retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa.

Em contrapartida, os benefícios oferecidos pela pesquisa são: em âmbito pessoal, o exercício de reflexão ao olhar para a sua trajetória e a possibilidade de rever suas experiências, contribuindo para uma possível prática docente; em âmbito institucional, ao final da investigação será oferecido um diagnóstico à instituição participante, indicando assim, a possibilidade de contribuir com a forma como a Prática como Componente Curricular é ofertada visando sua melhoria em aspectos observados diante dos resultados que serão oferecidos; em âmbito social, diz respeito à ciência, pois a pesquisa visa investigar a Prática como Componente Curricular e os Saberes Docentes, oferecendo novas possibilidades e novas visões ao campo científico da formação de professores, buscando acrescentar novas discussões ao assunto.

Para efetivar sua contribuição, será necessário que responda a uma entrevista expressando sua visão e opinião sobre cada questão.

Ao aceitar a utilização do material empírico oferecido, você estará permitindo que o pesquisador utilize as informações fornecidas para a produção de conhecimentos. Destaco o meu compromisso com o sigilo da sua identidade, ou seja, ao participar da pesquisa sua identidade não será revelada ou exposta, apenas serão utilizadas suas respostas. Para isso, apenas os membros responsáveis por esta pesquisa terão acesso às respostas, em nenhum momento os instrumentos serão divulgados ou compartilhados.

Após o fim da pesquisa, sua identidade continuará em sigilo e será oferecido um diagnóstico à instituição, para que seja possível a visualização da forma como foram utilizados os dados e de suas contribuições.

Poderá, sempre que quiser, solicitar informações ao pesquisador, por meio do endereço: Rua Santa Cruz, 32, Bairro Vista Alegre, Palmeira das Missões – RS; telefone (55 9 9691 8795); e/ou pelo e-mail (emanuellywouters@gmail.com). Além disso, em caso de dúvida poderá entrar em contato com Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul: (49) 2049-3745 (8:00 às 12:00 e 14:00 às 17:00) ou cep.uffs@uffs.edu.br.

Uma cópia deste consentimento será fornecida a você.

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ de forma livre e esclarecida, considerando os itens acima apresentados, autorizo a utilização das informações para a análise e produção de novos conhecimentos. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas antes de proceder a assinatura do presente TERMO. Para manter o anonimato do(a) pesquisado(a) o instrumento não terá identificação, no caso de utilizar registros a identificação será realizada pela ordem numérica de entrega do formulário contendo as respostas do instrumento.

Panambi, RS, ____ de _____ de 2020.

Assinatura da pesquisadora responsável