

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA DO IFPI *CAMPUS* FLORIANO: SUBSÍDIOS DE INOVAÇÃO

Francisca Ocilma Mendes Monteiro¹

Marí Margarete dos Santos Forster²

RESUMO:

A resolução do CNE/CP nº 2 de 2002, que especifica a Prática como Componente Curricular (PCC), se impõe e desafia professores formadores. Para compreender essas atividades de práticas, que se desenvolvem nos cursos de licenciaturas, este trabalho investigativo objetivou investigar a prática pedagógica na forma de componente curricular do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano e, nesta perspectiva, compreender se essas atividades são elementos articuladores entre teoria e prática e qualificadores da formação inicial e da (futura) ação docente. Entre os principais resultados, identifica-se que o conjunto das atividades, (incluindo as do seminário de contextualização), desenvolvidas e experienciadas, como horas da PCC, no percurso formativo do licenciando, busca de maneira própria promover uma relação mais próxima entre teoria e prática, em que professores e alunos são protagonistas desse fazer.

Palavras-chave: Formação de Professores. Relação teoria-prática. Prática como Componente Curricular.

PRACTICE AS A CURRICULUM COMPONENT IN TEACHER EDUCATION FROM GRADUATE COURSE OF BIOLOGY AT IFPI IN FLORIANO CAMPUS: ALLOWANCES OF INNOVATION

ABSTRACT

The resolution of the CNE / CP No. 2, 2002, which specifies Practice as the Curriculum Component (PCC), imposes and challenges the trainers teachers. To understand these practical activities that develop in undergraduate courses, this investigative work aimed to investigate the pedagogical practice in the form of curriculum component of the Graduate Course in Biology from the IFPI/Floriano and in this perspective, to understand if these activities are articulating elements between theory and practice and qualifiers of initial training and the (future) teacher action. Among the main results, we identify the set of activities (including the seminar of contextualization), developed and experienced, as hours of PCC in the formative process of licensing, search own way to promote a closer relationship between theory and practice where teachers and students are protagonists of this do.

Keywords: Teacher Training. Theory-practice relationship. Practice as a Curriculum Component.

¹ Professora Mestra em educação, do Instituto Federal do Piauí. Endereço postal: Quadra 287 Casa 06 Dirceu Arcoverde II, Teresina PI, CEP: 64078-350; Endereço eletrônico: ocilma@ig.com.br.

² Professora doutora em Educação, docente pesquisadora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, RS. Endereço postal: Rua Mário Leitão, 60, apto 805, Petrópolis CEP 90690 425, POA/RS. Endereço eletrônico: mari.forster@gmail.com.

INTRODUÇÃO

A literatura e as pesquisas educacionais sobre formação de professores têm indicado que se faz necessário, para se formar novos licenciados, currículos e ações que priorizem uma efetiva relação entre teoria e prática. Percebemos isso nos documentos oficiais, principalmente, pelas Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, nº 01 e nº 02, de fevereiro de 2002, que direcionam, normatizando, os currículos de formação de professores, orientando para que a prática interligada com a teoria aconteça desde o primeiro período do curso até o último na forma de componente curricular.

Sabemos que uma das principais mudanças provocadas pelas Resoluções supracitadas nas licenciaturas são as indicações de se relacionar a dimensão teórica e a dimensão prática em um eixo articulador para promover o desenvolvimento de atividades práticas ligadas à futura profissão. Diante dessas considerações iniciais, propusemo-nos analisar o componente curricular – PCC – desenvolvido em uma instituição pública que vem tendo “sucesso” no seu encaminhamento. Sendo assim, realizou-se um estudo investigativo, que procurou identificar como as atividades desenvolvidas por essas 400h de PCC, distribuídas na matriz curricular do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano, podem ser elementos articuladores entre teoria e prática e qualificadores da formação inicial e da (futura) ação docente.

Acreditamos que tomar a problemática que envolve esse processo de formação em sua dimensão geral, como cerne de uma investigação científica, não é nenhuma novidade. A sua relevância, no entanto, pode se justificar, por um lado, pelo esforço de um trabalho que visa à busca de soluções para problemas de uma realidade específica e, por outro, a busca de contribuições para uma formação docente de melhor qualidade, na qual teoria e prática caminhem juntas.

Sendo assim, este trabalho de pesquisa visou contribuir para a reflexão sobre o papel da PCC nos cursos de formação inicial de professores, em especial, dar visibilidade à operacionalização desse componente curricular que atravessa todo percurso formativo do licenciando.

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

É presente, na literatura educacional, textos que falam da separação entre o *pensar* e o *fazer*, ou seja, entre a teoria e a prática. Por razões diversas, um dos argumentos bastante utilizados afirma que a teoria está ligada à razão, ao intelecto e a prática aos sentidos, aos trabalhos manuais, o que faz com que a primeira, ao longo da história, seja considerada como superior à segunda. Esses entendimentos, que colocam esses dois conceitos em oposição, influenciaram o pensamento dos homens durante séculos e trouxeram consequências para educação (DEWEY, 1979). Consequências essas que provocaram, ao longo da história, separação entre sujeito/objeto, trabalho manual/trabalho intelectual, conteúdo/forma, entre os que pensam e os que executam e tantas outras formas de se perceber o conhecimento. Conforme os estudos de Sousa Santos (1988), esse pensamento dicotômico é fundamentado no paradigma da ciência moderna. Consequentemente, esse pensamento refletiu-se nos programas de formação de professores durante muito tempo. Pimenta (2006) mostra que a estrutura curricular predominante nos cursos de formação docente, em que toda a parte teórica era apresentada no início do curso e a prática, em forma de estágio no final da licenciatura, não dava conta de fazer a necessária relação entre a teoria e a prática.

Reforçando essa argumentação, Lucarelli (2009) defende que, para se superar um modelo instrumentalista de ensinar e aprender, é necessário ter como suporte uma didática sustentada na articulação teoria e prática. A separação entre essas duas dimensões tem sido comumente constatada pelos teóricos educacionais, do mesmo modo, que é percebido o desejo de superar essa dicotomia, buscando novas formas de relação entre estas duas dimensões na formação de professores. Diante dessas considerações, essa formação inicial precisa melhorar a articulação teoria e prática para superar os modelos fragmentados ainda presentes. Sendo assim, essas dimensões devem ser articuladas em uma perspectiva relacional para superar a dicotomia entre elas.

Neste sentido, Tardif (2008) reforça que o projeto pedagógico acadêmico de formação de docentes relacione a teoria à prática, que possua uma base própria de conhecimentos de forma que torne o futuro professor capaz de enfrentar com êxito as diversas situações cotidianas de trabalho, buscando encontrar soluções coerentes para os problemas que emergem no espaço escolar. Pontua ainda como essencial para essa

formação de professor, levar em consideração a autonomia no que diz respeito à organização e à gestão das atividades profissionais que executa, para que possa ser “[...] capaz de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, de colocá-las em palavras, de argumentá-las e de dividi-las com outros”. (TARDIF, 2008, p. 33).

Nesta perspectiva, quando a articulação teoria e prática se der, efetivamente, desde o início do percurso formativo, poderá oportunizar a esses futuros profissionais fazerem a correlação entre o conteúdo que vai ser ensinado com a complexidade do espaço profissional que irão atuar. Por certo, é como nos mostra Freire ao discorrer sobre este processo formativo:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (FREIRE, 1996, p. 38-39).

De certo modo, aqui faço uma aproximação com o que Kuenzer (2007 apud VAZQUEZ, 1968, p. 117) considera como práxis, isto é, “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente”. (KUENZER, 2007, p. 2). Teoria e ação entendidas como articulação entre os conhecimentos e a capacidade que o ser humano tem de atuar conscientemente, ou seja, saber por que faz e para que o faz, gerando com isso, uma ação consciente que leva a transformar essa realidade.

Pimenta (2006), ao descrever as produções já realizadas sobre os entendimentos da relação teoria e prática, encontra, nos estudos de Candau e Lelis (1983), duas visões dessa relação: a visão dicotômica, já explicitada neste texto, em que a teoria é entendida como superior à prática e por isso mesmo é vista primeiro, posto que via de regra, a prática é considerada aplicação da teoria. Em seguida, essas mesmas autoras se posicionam na defesa da segunda visão, ou seja, a de unidade. E para tal, se apoiam no pensamento de Vásquez (1968, p. 241), revelando que essa união é “práxis”, e seguem esclarecendo que ambas não são da mesma natureza, visto que cada uma guarda consigo suas especificidades e marcas próprias, porém, devem manter uma inter-relação de autonomia e dependência.

As contribuições dessa visão de unidade influenciam na educação ao refletir “que o fazer pedagógico, o que ensinar e como ensinar, deve ser articulado para quem e para que, expressando a unidade entre conteúdos teóricos e instrumentais do currículo”. (PIMENTA, 2006, p. 67). Disso, pode-se inferir que o licenciando precisa conhecer e refletir sobre a realidade escolar, seu futuro espaço de ação para atuar nesse contexto de forma consciente.

Em meio a esse cenário de busca por outras formas de se perceber o conhecimento, damos destaque às formas inovadoras de ensino no âmbito universitário que, segundo Lucarelli (2009), começam a se fazer presente nas produções acadêmicas latino-americanas nas últimas décadas do século XX. No Brasil, segundo essa autora, esses estudos ganham força a partir de obras publicadas pelas pesquisadoras: Cunha, (1996 e 1998); Cunha e Leite (1997), que buscam romper com um modelo de ensino fechado, linear e centrado na perspectiva técnica. E, ao se falar em práticas docentes universitárias, segundo Lucarelli (2009), vários olhares se entrecruzam: o da inovação e da articulação da teoria com a prática.

De 1996 a 2002, tivemos uma significativa produção de documentos legais, por parte dos setores ligados ao Ministério da Educação, para reorientar a formação de professores para Educação Básica. A posição assumida nestes documentos, em especial, a Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996; o Parecer CNE/CP nº 9, de 08 de maio de 2001 e o nº 28, de 02 de outubro de 2001; a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e a nº2, de 19 de Fevereiro de 2002, reflete a intencionalidade de se articular teoria e prática desde o início do percurso formativo.

Neste texto, damos destaque às 400 horas do componente curricular determinadas pela Resolução CNE/CP nº2 /2002. Essas orientações e determinações provocaram mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas em todo o país. O entendimento desse novo componente obriga uma reestruturação curricular, um repensar nesses projetos, pois estabelece um vínculo com as escolas de ensino básico, futuro ambiente de trabalho, não só no final do curso, mas necessariamente desde o início do processo formativo. Essa aproximação provoca, também, uma correlação entre os conteúdos vistos na academia e as reais complexidades do ambiente escolar, ou seja, a relação teoria e prática se manifesta de forma mais contundente, pois o futuro professor verifica *in loco* e mais cedo as situações singulares do ambiente escolar.

O desafio da indissociabilidade teoria e prática continua presente nas produções acadêmicas, no contexto de sala de aula, nas pesquisas universitárias. Neste movimento de busca por outras formas de ensinar e aprender, de inversão dessa lógica posta, os estudos de Lucarelli (2009) ganham relevância. Para essa pesquisadora, essa articulação é vista sob a perspectiva dialética, na qual ambas estão relacionadas convergindo para uma práxis, entendidas como iguais em termos de importância para proporcionar o processo de mudança. Lucarelli assim afirma:

La superación de este pensamiento dicotómico e inmutable permite nuevamente pensar en cómo articular teoría y práctica sin negar una la importancia de la otra: la práxis, como forma de acción reflexiva, puede transformar la teoría que la rige, pues ambas están sometidas al cambio. (2009, p.76).

Palma e Forster (2011) ampliam o nosso entendimento analisando e mostrando que o termo inovação tem sido discutido ao longo da história sob diferentes olhares e diversos campos do saber³, usado com frequência sem uma reflexão e diretamente relacionado com o novo e com a novidade. Para essas autoras, esse termo, quando relacionado à educação, ultrapassa os limites da novidade, assumindo uma perspectiva de mudança na prática educativa e de rupturas paradigmáticas. Nesse sentido, o entendimento da concepção de ruptura é visto como um processo construído de forma singular por cada pessoa mesmo estando em espaço coletivo.

Com o objetivo de dar visibilidade às práticas inovadoras que se desenvolvem no cotidiano das aulas universitárias que acontecem, às vezes, de maneira silenciosa, este estudo se propõe também compreender se as atividades da PCC contribuem para uma ação docente inovadora no âmbito da Licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano e, neste sentido, perceber possíveis avanços nesta direção.

Portanto, traz-se a concepção de inovação como *ruptura*, defendida por Elisa Lucarelli, numa perspectiva emancipatória. Esta autora mostra que a relação teoria e prática é uma das maneiras de se romper com o paradigma dominante e exercer práticas inovadoras na sala de aula. Assim, se pronuncia:

³ Essas autoras analisam as concepções de inovação nas diversas áreas do conhecimento, como também a origem dessa palavra e os vários significados que esse vocábulo passou ao longo da história.

Categorizar a la innovación como ruptura implica entenderla como la interrupción de una determinada forma de comportamiento que se repite en el tiempo y que se legitima, dialécticamente, con la posibilidad de relacionar esta nueva práctica con las ya existentes a través de mecanismos de oposición, diferenciación o articulación. (LUCARELLI, 2009, p. 52).

Contribuindo de maneira significativa com esse entendimento, Cunha (2009) revela que, para se entender a inovação no campo educacional, é necessário compreendê-la como uma ruptura paradigmática que vai além da simples introdução de novidades na prática pedagógica, mas sim um processo de entender o conhecimento sob outra lógica fora da racionalidade instrumental. Ou seja, pensar a possibilidade de inovação, neste contexto específico, é refletir sobre como os sujeitos envolvidos neste processo se modificam, se transformam, pensando suas práticas em um movimento dialético de ação refletida que altera o processo de formar professores.

Mas como provocar essas rupturas? Como identificá-las nas práticas docentes? Mais uma vez recorreremos ao pensamento de Lucarelli (2009) que, ao descrever algumas formas de como pode se dar essa ruptura, se pronunciou com os seguintes argumentos:

La ruptura puede originarse en la modificación de algún componente técnico (se introduce la metodología basada en problemas, por ejemplo) o de una práctica específica de los sujetos (el aprendizaje teórico práctico de una habilidad se desarrolla en terreno, no en la institución), pero sólo se entiende que hay transformación innovadora en la medida en que se propague al resto de los componentes de la situación. (Lucarelli, 2009, p. 53).

Essa autora argumenta que uma experiência é inovadora quando se caracteriza por dois momentos: uma ruptura com a forma habitual de ensino e uma prática nova. Segundo o paradigma vigente, a formação docente em face de outros problemas enfrenta persistentemente a falta de unidade da teoria com a prática. Assim, parece evidente que se deve analisar as propostas de práticas que estão normatizadas dentro de outra perspectiva, a da inovação. Esta me parece um dos campos de ruptura na ótica do paradigma emergente, como defende Lucarelli (2009) e Cunha (1998). Com o intuito de contrapor aos princípios desse paradigma, poder-se-ia caminhar para outra proposta de práticas que se aproximaria da ideia de unidade teoria e prática.

A literatura mais atualizada identifica que, mesmo com algumas mudanças, a atual estrutura das licenciaturas ainda apresenta lacunas entre a formação teórica e a prática docente. Percebe-se que faltam consistência e coesão nos postulados da prática.

Para haver uma melhoria no contexto educativo, nem a prática nem a teoria por si só são suficientes. Elas são aqui entendidas como dimensões indissociáveis, pois estabelecem relações de reciprocidade e de interdependência.

De acordo com Tardif, os professores são “atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática” (TARDIF, 2002, p. 234). Esse pensamento contrapõe como temos afirmado uma concepção secular presente na formação de professores, onde teoria e prática se apresentam com ideia de oposição e de que a primeira é superior a segunda e esta, por sua vez, é concebida como aplicação da teoria e por isso desprovida de saberes.

Diante dessas considerações, é relevante perceber e entender possíveis avanços na direção da unidade entre teoria e prática na formação de professores. Sendo assim, investigar como a PCC é trabalhada nas disciplinas do Curso de Licenciatura do IFPI *campus* Floriano possibilitou perceber e compreender com mais clareza como isso acontece no contexto dessa Instituição.

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta de pesquisa utilizada teve caráter qualitativo com o objetivo de investigar a prática pedagógica na forma de componente curricular do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano, postulando verificar o delineamento dessas 400h de PCC no projeto pedagógico do curso e, nesta perspectiva, compreender se essas atividades da PCC são elementos articuladores entre teoria e prática e qualificadores da formação inicial e da (futura) ação docente.

O objeto desse estudo se configura como um estudo de caso por se tratar de investigação de um curso específico de licenciatura situado no contexto em que ocorre, cujo objetivo é “reunir os dados relevantes sobre o objeto de estudo e, desse modo, alcançar um conhecimento mais amplo sobre esse objeto, dissipando as dúvidas, esclarecendo as questões pertinentes, sobretudo, instruindo ações posteriores”. (CHIZZOTTI, 2006, p. 135).

Essa pesquisa se caracteriza por um processo de ir e vir sempre. As etapas desse tipo de investigação não acontecem de forma separada, mas interligadas e sendo revisitadas constantemente. (TRIVINOS, 2009). Tendo em vista o desejo e a determinação em

compreender melhor esse componente curricular, optou-se por essa abordagem, por acreditar que ela nos possibilita utilizar diversos instrumentos de coleta de dados como menciona Lüdke e André (1986).

Os interlocutores que fizeram parte da pesquisa foram os licenciandos de Biologia, do IV período do referido curso. O que justifica a escolha em pesquisar o IV período do curso é por acreditar que esses alunos já passaram por experiências proporcionadas por esse componente nos três primeiros períodos, já que a PCC é um componente obrigatório e previsto na matriz curricular desde o início do curso.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Compreende-se que, dentro da abordagem qualitativa, são necessários vários instrumentais de coleta que subsidiarão a produção dos dados. Dentre as várias técnicas, que deram sustentação a esta pesquisa, destacam-se: a análise de documentos, a observação registrada em forma de notas de campo e grupo focal. Para melhor clareza desses instrumentais, os especificamos a seguir.

A análise documental, de acordo com Mazzotti e Gewandsznajder (2004), se revelou como uma fonte relevante de informação. Neste estudo, foram utilizados como documentos: A Resolução do CNE/CP nº 2, de fevereiro de 2002 e o projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia do IFPI *campus* Floriano com o intuito de perceber como estão distribuídas as 400h de PCC na matriz curricular.

No tocante à observação registrada em forma de notas de campo, o momento privilegiado foi o dia destinado à socialização das atividades da PCC (que aconteceu ao final do IV período do curso cujo tema é o seminário de contextualização). Essa observação nos possibilitou um contato direto com uma atividade específica do fenômeno pesquisado. Esse momento assumiu um caráter relevante para esse estudo, porque pude observar *in loco*, como esse seminário se efetiva e como os licenciandos se fazem protagonistas nesse momento ímpar.

A técnica utilizada para coletar as contribuições dos alunos do IV período (ano 2012) do referido Curso foi à do grupo focal. Esse instrumento de coleta de dados envolve um tipo de discussão focalizada sobre determinado assunto; segundo definição de Gatti, fundamentada em Powel e Single, um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e

reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” (GATTI, 2005, p. 7). Essa técnica proporcionou discutir a temática de interesse desta pesquisa e perceber o entendimento que esse grupo tem sobre a PCC. Possibilitou também uma participação efetiva dos interlocutores, visto que todos puderam se manifestar.

Convém registrar que, mesmo observando as recomendações de Gatti (2005, p.21), em que a composição do grupo focal, preferencialmente, deve ser formada por pessoas que não se conheçam, no caso do estudo em questão, isso não foi possível, pois o objetivo da pesquisa foi fazer uma análise das atividades do componente curricular vivenciadas pelos sujeitos.

É pertinente registrar que foram seguidos os cuidados necessários recomendados por Gatti (2005) para os dois momentos que se trabalhou com o grupo focal, dentre eles destacamos: o pesquisador ficou sempre atento para que um assunto relevante não começasse a ser falado muito tarde e nem as discussões acabassem antes de explorarem todos os elementos pertinentes ao tema em foco; como também foi função do moderador (que, neste estudo, foi à própria pesquisadora) a responsabilidade pelos encaminhamentos e direcionamentos necessários, bem como o estímulo a participação de todos os integrantes do grupo, para que aprofundassem as discussões, possibilitando o aparecimento de novos aspectos e novos olhares, referentes ao tema.

As dinâmicas dos dois encontros se deram de forma descontraída, para que os sujeitos participantes da pesquisa tivessem liberdade de expressão. O local dos encontros foi pensado de modo que favorecesse o melhor acesso e comodidade deles. O ambiente era livre de barulho, de situações que permitissem distração, confortável e agradável, favorecendo a participação efetiva dos interlocutores.

PROCESSO ANALÍTICO: UM IR E VIR CONSTANTE

Devido à variedade de instrumentais utilizados nas pesquisas de abordagem qualitativa, os dados produzidos foram organizados e interpretados durante todo o percurso da investigação. A tabulação, organização, análise e interpretação foram realizadas a partir do estudo das fontes relacionadas ao tema; das respostas obtidas por meio dos instrumentos, formulada a partir das falas dos sujeitos que configuram a amostra delimitada

como universo dessa pesquisa; e, ainda, da análise do conteúdo fundamentado em Bardin 2011.

A escolha e definição do processo de categorização se deram a partir da leitura e releitura dos dados brutos (em que foram selecionados trechos desse material), do referencial teórico escolhido à luz dos objetivos, das questões desta pesquisa e da observação direta no campo. Processo esse que não foi definido, *a priori*, mas emergiu dos dados empíricos e das leituras realizadas, revelando-se um trabalho lento e acurado de idas e vindas, no qual permitiu se fazer recortes específicos.

Todas as etapas desse processo de análise, que se deram de forma não linear, abriu espaço para a categorização. Sendo assim, os dados sinalizaram para um eixo categorial amplo com o objetivo de abranger subcategorias, aqui definidos como: eixo categorial **A Prática como Componente Curricular no espaço de formação do IFPI campus Floriano**, e as subcategorias: Planejamento, desenvolvimento e envolvimento com as atividades da PCC; Teoria e prática na formação inicial do Curso de Biologia; Seminário de contextualização: possibilidade de inovação.

Passamos agora a registrar a análise de cada subcategoria que emergiu do eixo categorial A Prática como Componente Curricular no espaço de formação do IFPI *campus* Floriano.

PLANEJAMENTO, DESENVOLVIMENTO E ENVOLVIMENTO COM AS ATIVIDADES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Nesta subcategoria, revela-se a maneira como os discentes realizam as atividades da PCC, ou seja, como planejam, desenvolvem e, em especial, como se vinculam a esta tarefa. Durante o percurso formativo que envolve também o desenvolvimento dessas atividades, os licenciandos têm um papel de protagonista que se estende do pensar sobre o que irão construir para a tomada de decisão e a execução do trabalho. Cunha (2006), em estudos anteriores, revela essa mesma dimensão encontrada e a caracteriza como um indicador de inovação. O **protagonismo** apresenta-se como um condicionador vital na construção de aprendizagens significativas, pois,

Rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposta pela modernidade. Reconhece que tanto os alunos, como os professores, são sujeitos da prática pedagógica e, mesmo em posições diferentes, atuam como sujeitos ativos das suas aprendizagens. (CUNHA, 2006, p.66).

Os alunos participam intensamente do processo de construção dessas atividades. São responsáveis pelo planejamento, desenvolvimento e execução do que irão realizar sobre esses componentes. Segundo a fala dos interlocutores, a dinâmica do desenvolvimento dessas atividades depende da estratégia metodológica do professor, pois, para alguns, o direcionamento é maior e, para outros, menor, deixando a maioria das decisões por conta dos alunos.

Os materiais produzidos, oportunizados por essas atividades do componente curricular, são bastante utilizados pelos alunos nos momentos de estágio. Um aspecto interessante, revelado por esse grupo, é o desejo de fazer, proporcionalmente à medida que vão desenvolvendo essas atividades, coisas diferentes e melhores. Busco em Rios (2010), uma aproximação com o entendimento de qualidade, visto como um processo contínuo, em busca de um aprimoramento cada vez maior do fazer, sendo consequência de uma busca constante do sujeito que a constrói. Estes entendimentos são expressos pelo conjunto de alunos, como evidencia os excertos a seguir:

Começamos sem muitas certezas, mas, a cada período, vamos aprendendo e melhorando. Primeiro a gente tinha uma visão que era apenas construir o objeto para ficar aqui no IFPI, mas hoje fazemos outras coisas como: revistas, outros tipos de componentes que a gente não via e começou a surgir, fora os banner...(essas coisas que são considerados normais). Com o tempo isso vai enriquecendo. No começo, a gente se preocupava muito com a questão de representar (tipo maquetes, réplicas...). De uns tempos para cá, estamos procurando inovar, porque o componente curricular além de ajudar o estagiário, ele também tem que despertar o interesse do aluno. (Alunos do IV período).

Os professores ficam perguntando se a gente já pensou, planejou as atividades, avisam que deve ser referentes ao conteúdo da disciplina e que sirva para ser utilizado no Ensino Básico. Depois que é feita a escolha, fica por nossa conta, vamos à busca de material e, no final tem as apresentações. (Alunos do IV período).

A PCC, neste contexto, se refere a um conjunto de atividades, sem manual predeterminado, que possibilitam experiências de aplicação de conhecimentos e/ou desenvolvimento de procedimentos únicos à ação da docência, possibilitando uma vivência e reflexão conjunta sobre o processo ensino aprendizagem. Suas produções e construções

de conhecimentos, de saberes, revelam-se também em outros cenários educativos, como a Escola Básica, futuro espaço de atuação.

A PCC COMO ELEMENTO ARTICULADOR DA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: SOB O OLHAR DISCENTE

A percepção dos alunos é de que essas atividades de práticas contribuem e muito para entenderem melhor os conteúdos trabalhados pelos professores em sua formação inicial, aproxima teoria e prática durante esse processo em que se encontram, como também melhora a articulação entre conteúdos estudados e sua futura ação docente. Assim se pronunciam:

Facilita tanto o interesse do aluno quanto o aprendizado. [...] Quando estivermos em sala de aula para ministrar esses conteúdos, posso refazer aquele componente e mostrar para meus alunos. [...] Toda produção que realizamos melhora a qualidade, porque precisamos estudar para realizar esse trabalho, a fixação é melhor, não é decoreba. Vou levar comigo esse aprendizado e conhecimento. A construção desse material nos leva a estudar, aprender melhor. Isso fica e reflete em nossa ação. Estimula tanto a nós, enquanto alunos quanto a futuros professores. Porque podemos usar isso para melhorar nossas aulas. As pessoas que utilizam esses materiais feitos através desses componentes relatam que os alunos ficam mais motivados, interessados, saem da rotina e passam a construir esses materiais sem mesmo o professor pedir. É como se estivesse colocando a gente pra pensar em como trabalhar aquele conteúdo de forma diferente, isso se faz ao longo do curso e, quando for à hora de estarmos em sala de aula, teremos algumas ideias. (Alunos do IV período).

Essa prática tem o sentido de fazer, realizar, agir, mas não é qualquer fazer, este tem um caráter intencional, consciente. Os alunos refletem sobre esse fazer compreendendo por que o fazem. Práticas essas que oportunizam distintas experiências em situações singulares de aprendizagem, gerando uma melhor compreensão das teorias estudadas em sala de aula.

É perceptível que essas atividades melhoram a compreensão do que significa a docência e de todas as dimensões envolvidas nesse processo. É um procedimento que se qualifica a cada semestre, pois todos são provocados e desafiados a construir novos componentes. Dessa forma, percebemos que são oportunizadas diferentes possibilidades aos licenciandos de vivenciarem essa articulação desde o início de sua formação inicial, indo ao encontro do que Pimenta (2006) defende como proposta de formação docente que intenciona articular teoria e prática.

Em meio a esse cenário que se movimenta para pequenas rupturas no campo de formação docente em que, de acordo com Cunha (2008), essa busca de unidade entre teoria/prática, prática/teoria é o referente mais evidente, os interlocutores revelam também que existem lacunas no campo teórico e prático não estando ainda visíveis para todos a maneira como isso acontece. Seguem relatos do grupo focal:

Algumas disciplinas apresentam um pouco mais de facilidade para construção desses componentes, outras a dificuldade é maior. No meio do processo, muitos alunos não conseguem perceber a importância da construção desses componentes. (Alunos do IV período).

Aqui identificamos um bom campo para fomentar possíveis discussões, uma vez que, alunos percebem essa falta de clareza, faz-se necessário buscar possíveis causas com vistas a contribuir para melhor qualificar essas atividades, que já vêm sendo consideradas pela maioria como positivas.

SEMINÁRIO DE CONTEXTUALIZAÇÃO: POSSIBILIDADE DE INOVAÇÃO

O curso, que foi objeto de investigação desta pesquisa, estabelece, das 400h de PCC prevista na Resolução, 360 horas para as disciplinas e 40 horas destinadas ao seminário de contextualização que são distribuídas nos oito períodos do curso.

Para fazer uma análise investigativa desse Seminário, estive no *campus* e registramos esse momento singular em que os alunos, em grupo e/ou individualmente, expõem para comunidade acadêmica as produções realizadas com as horas da PCC. Atividades que foram pensadas, planejadas e executadas, por eles, sob a orientação de seus professores.

A satisfação e a participação nessa atividade são visíveis, os alunos gostam de expor para a comunidade escolar suas produções; são unânimes quanto à importância desse seminário para o processo de formação docente. Dessa forma, não submetem seus trabalhos só para seus colegas de sala de aula. Esse momento é visto como um diferencial na licenciatura que cursam. Mostramos a seguir excertos de falas de alunos ao se posicionarem sobre essa atividade:

É interessante e válido, porque os outros veem o que fizemos. E também, porque os alunos que estão entrando agora no curso observam os trabalhos que estão sendo expostos e eles vão tendo ideias do que é o componente curricular (Alunos do IV período).

Partindo dos relatos e do referencial teórico utilizado como sustentação desta pesquisa, jeitos diferentes de ensinar e aprender revelados por uma prática refletida. Prática essa que é única e que não é reduzida à mera aplicação da teoria, mas produz saberes também únicos, porque refletem a cultura, a história, os conhecimentos dos sujeitos que a produzem. Encontramos guarita, em pesquisas já realizadas por Cunha (2006), no sentido de perceber essa relação entre a teoria e a prática como uma possibilidade na busca da ruptura paradigmática; para tanto, argumenta que “a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir. Nessa perspectiva não significa a aplicação e confirmação da teoria, mas é a sua fonte” (2006, p.14).

De acordo com o apresentado, a exposição dessas atividades é a culminância de um processo vivenciado durante o percurso formativo que busca, de uma maneira própria, promover uma relação mais próxima entre teoria e prática, quando professores e principalmente os alunos são partícipes do próprio processo que se edifica. Desse modo, o futuro professor entra em contato com questões que farão parte de sua experiência profissional ainda no processo de sua formação inicial, oportunizando refletir e atuar com mais segurança quando, de fato, assumir a docência como profissão.

Conforme mostrado, a cada período letivo, os alunos se veem mobilizados para construir algo novo, diferente e que tenha sentido para seu futuro campo de atuação. Essas propostas de atividades de prática se mostram como se fossem situações problemas, desafios a serem vencidos. Nesse sentido, encontramos apoio em Lucarelli (2009) ao registrar que essa metodologia sinaliza para possibilidade de inovação mesmo sendo uma prática específica de alguns sujeitos.

A seguir, algumas das produções realizadas e citadas nos momentos de entrevistas com os interlocutores, como também o que foi observado no dia da exposição do seminário; dentre elas, destaca-se: baralhos; peças para diferenciar a anatomia das células vegetais e animais; produção dos artigos para publicação; banners; revistinhas; realização de entrevistas gravadas em DVD (com diretores, coordenadores, alunos, da Escola Básica); caixas entomológicas; materiais em *biscuit*; observação direta; escrita de resenhas;

análise de livros didáticos; pesquisa de campo; planejamento de eventos como mesa redonda; relatórios; memorial; projeto interdisciplinar; pesquisas sobre temáticas específicas(política de formação docente...); mini gincana; construção de maquetes, réplicas; jogos; portfólio.

CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES

O projeto desse Curso foi construído fundamentado na proposta da Resolução CP nº 2, de fevereiro de 2002. Percebemos a estruturação do currículo em atendimento aos dispostos legais, contudo o modo como essas horas são pensadas, organizadas e operacionalizadas é singular desse curso e espaço específico.

Os componentes construídos são representativos e reveladores de elementos que proporcionam o entrecruzamento da teoria com a prática no contexto dessa formação. Nessa perspectiva, melhor qualifica a futura ação dos licenciandos que se mostra diferenciada, pois, neste aspecto, as experiências proporcionadas por essas atividades da PCC possibilitam rupturas paradigmáticas, em que a prática ganha sentido e não é vista como mera aplicação da teoria, mas principalmente como um referencial de busca para construção desses componentes.

O seminário de contextualização é mais um elemento qualificador, vivenciado pelos alunos, nesse processo inicial formativo. Além de proporcionar aprendizagens da docência, a relação teoria-prática e vice-versa se mostra mais evidente, especialmente por construírem experiências significativas, que contribuem para que professores formadores e em processo de formação sejam autores de sua prática. Nesse processo, reinventam a prática, realimentam a teoria, pois é um processo de pensar sobre o fazer e de dar sentido ao que se está fazendo.

O conjunto das atividades da PCC, no âmbito desse curso, é pensado, desenvolvido de modo que promova a autonomia dos alunos. A gestão do processo de ensinar e aprender direciona para esse caminho; os alunos se percebem partícipes desse processo formativo, pois a cada semestre são desafiados a refletir sobre *o quê, o como, o porquê e o pra quê* vão construir cada componente referentes às disciplinas cursadas.

Dessa maneira e em consonância com estudos já realizados por pesquisadores como Cunha (1998,2008,2010) e Lucarelli (2010), encontram-se elementos indicativos que

caracterizam essas atividades construídas, como inovadoras. Licenciandos são estimulados, durante a formação inicial, a relacionar concretamente a dimensão teórica e a prática do conhecimento, o que possibilita construir ou reconstruir um conhecimento diferente da concepção de conhecimento como pronto, dado. Partindo do concreto, ou seja, das necessidades sentidas e percebidas, buscam na teoria apoio e fundamentação, da mesma forma que reconfiguram o teórico, ao refletirem e questionarem a prática.

Referências

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto; Augusto Pinheiro. São Paulo: edições 70, 2011.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO PIAUI-CEFET-PI/UNED-Floriano. **Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Biologia**. Floriano, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CNE. Resolução **RE nº 2, 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mar.2012.

_____. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001 – HOMOLOGADO**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 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. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 22 out. 2011.

_____. Resolução **RE nº 9, de 19 de 08 de maio de 2001**. Diretrizes curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 19 set.2012.

Resolução **RE nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 20 mar.2012.

CUNHA, M. Isabel da. **O professor Universitário na transição de Paradigmas**. Araraquara: JM Editora, 1998.

_____. **O campo da formação de professores:** trajetórias e tendências na pesquisa e na ação. Mimeo. 2012.

_____. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. Universidade de São Paulo. **Cadernos pedagogia universitária** USP. 2008. http://porteiros.r.unipampa.edu.br/portais/cap/files/2010/10/maria_isabel_da_cunha_caderno_VI.pdf. Acesso em: 16 jul 2013.

_____. Parceria entre instituições formadoras e escolas de formação de novos professores—perspectiva e recomendações de cautela. XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2010, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 682-711. 1 CD-ROM.

_____. (Org.). **Pedagogia universitária:** energias emancipatórias em tempos neoliberais. Araraquara: Junqueira & Marins Editores, 2006.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, v21. 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Liber Livro, 2005.

KUENZER, Acácia Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000300006>. Acesso em: 10 set. 2012.

LUCARELLI, Elisa. **Teoría y práctica em la universidad:** la innovación em las aulas. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAZZOTI, Alda J. Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais:** planejamento de pesquisas qualitativas. São Paulo: Pioneira, 2004.

PALMA, Gisele; FORSTER, Mari M. dos Santos. Inovação e Educação Superior – rupturas e continuidades. **Educação Unisinos**. v.15, n.2, p.149-157, maio/agosto 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2011.152.07/392> . Acesso em: 07 fev. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto, Portugal: Afrontamento, 1988.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. _____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais.** Porto Alegre: PUCRS, 2008. CD-ROM.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.