

# Organização e implementação da Prática como Componente Curricular nos cursos de Química da UFGD

Vivian dos Santos Calixto<sup>1, 2</sup> (PG)\*  
Neide Maria Michellan Kiouranis<sup>3</sup> (PQ)

\**Viviancalixto89@gmail.com*.

*Palavras-Chave:* Formação de Professores, PCC, Currículo

**RESUMO:** Neste trabalho são apresentados construtos teóricos a partir dos documentos oficiais que vem ao longo das décadas determinando a organização curricular dos cursos de formação de professores no Brasil. Além dessa breve linha histórica, investigamos, via análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e de Licenciatura em Química da UFGD, como as 400h de Prática como Componente Curricular (PCC) foram inseridas na matriz curricular dos referidos cursos. Percebemos a importância da inserção de profissionais da área da Educação Química nas discussões acerca das possibilidades de implementação da PCC, pois os mesmos propuseram outras configurações para o espaço da PCC no currículo. Assim, consideramos que a gradual incorporação de temáticas pertinentes ao papel da prática na formação de professores de química ocorreu diante da inserção de profissionais da Educação Química nos cursos supracitados.

## INTRODUÇÃO

Com a determinação da inserção de 400h de PCC apresentada na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de formação de professores tiveram que passar por reestruturações nas suas matrizes curriculares (BRASIL, 2002b). Muitas foram/são as discussões e concepções do que seria a prática na formação de professores e inúmeras foram/são as proposições de inserção da mesma na matriz curricular dos cursos.

Este trabalho tem sua origem vinculada a uma investigação mais ampla, que tem como propósito central compreender que sentidos e significados são atribuídos à PCC em dois cursos de Química da UFGD (1º curso de Bacharelado e Licenciatura em Química, já sem ingresso de alunos; 2º curso de Licenciatura em Química). O 1º curso denominado de Bacharelado e Licenciatura em Química foi criado em 2009, tratasse de um desdobramento do curso de Bacharelado em Química criado em 2006. A partir do ano de 2014 o ingresso de acadêmicos passou a acontecer via o curso de Licenciatura em Química, agora separado do Bacharelado. Por meio da questão central e da problemática exposta temos a possibilidade de desdobramentos para muitas questões, sendo que neste trabalho nos focamos em compreender:

- Como as 400h de PCC foram incorporadas nos PPC dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e do curso de Licenciatura em Química da UFGD?

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM - UEM

<sup>2</sup> Professora na Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática – PCM - UEM

Ao propor uma investigação acerca dos sentidos e significados atribuídos a PCC, apresentamos a compreensão teórica que orienta e potencializa tal reflexão. Nesse contexto, Vigotski (2009, p.465) argumenta que:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro.

Nesse contexto, quando nos propomos a investigar como as 400h de PCC foram incorporadas nos PPC dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e de Licenciatura em Química da UFGD buscamos compreender os sentidos expressos pelos autores dos PPC. Ou seja, quando um professor demonstra o sentido de que percebe a prática como espaço de aprendizagem de conceitos químicos, expressa a compreensão de uma formação de professores orientada no modelo da racionalidade técnica<sup>4</sup>. No entanto, o que encontramos recorrentemente como significado na comunidade da área de Educação em Ciências, expressa a compreensão da PCC como espaço articulação entre teoria e prática, observando como prática o exercício de transposição didática de como ensinar química.

Assim, orientamos a escrita deste trabalho apresentando em um primeiro momento, alguns aportes teóricos que vem promovendo significativas reflexões sobre a inserção da PCC nos cursos de formação de professores de Química. Posteriormente, apresentamos os processos metodológicos que orientaram as análises dos PPC, na sequência algumas observações iniciais acerca da inserção das 400h de PCC nos cursos investigados. Finalizamos com o anúncio de algumas observações e aprendizagens, assim como possibilidades de desdobramentos da pesquisa.

## **CONSTRUTOS TEÓRICOS: PCC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA**

Nas últimas décadas, os cursos de formação de professores para Educação Básica no Brasil passaram por diversas reestruturações em suas matrizes curriculares, como: Lei 9.394/96, Parecer CES744/97, Parecer CNE/CP 115/99, Parecer CNE/CP 009/2001, Parecer CNE/CP 21/2001, Parecer CNE/CP 28/2001, Parecer CNE/CP 1/2002 e Parecer CNE/CP 2/2002 (BRASIL, 1996; BRASIL 1997; BRASIL, 1999; BRASIL 2001a; BRASIL 2001b; BRASIL, 2001c; BRASIL, 2002a; Brasil, 2002b), fato

---

<sup>4</sup> Compreendemos o modelo da racionalidade técnica segundo Schön (2000), quando argumenta que a mesma tratasse de uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento, ou seja, professor, com a realidade que ele conhece. Nesse modelo, fomentasse a desarticulação entre teoria e prática, valorando a concepção de que o professor de química precisa adquirir conhecimentos teóricos que serão transmitidos na prática.

proveniente de políticas curriculares que legitimaram algumas das apostas defendidas por pesquisadores da área da formação de professores e por demandas sociais<sup>5</sup>. Ao longo da história dos cursos de formação de professores surgiram diversas problemáticas acerca da forma como os mesmos seriam organizados e estruturados, inúmeras foram as divergências quanto à estrutura, organização didática e concepções acerca dos conteúdos necessários a formação do licenciado. Ao acompanhar o histórico dos documentos que legitimam e regulamentam estes cursos, podemos perceber as tendências e compreensões dos movimentos que discutiam e pesquisavam a formação de professores (BARBOSA; CASSIANI, 2014).

Antes da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), muito se debatia acerca da organização e da carga-horária dos cursos de licenciatura, devido a grande variedade de formatos existentes. Nos artigos 61 e 65 da LDBEN expressam-se compreensões sobre a necessidade de associação entre teoria e prática e sobre a inclusão de no mínimo 300h de prática de ensino. O termo prática de ensino causou algumas incompreensões na época desencadeando a aprovação de um Parecer (CES744/97), no sentido de ampliar as compreensões sobre o que e como seriam organizadas as 300 horas mínimas de prática de ensino. O Parecer evidenciou a necessidade de que a prática de ensino deveria ser elemento articulador entre a formação teórica e a prática pedagógica. Dois anos após a aprovação do Parecer (CES744/97), outro Parecer (CNE/CP 115/99, de 10 de agosto de 1999) que trata das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação, buscou explicitar ainda mais a concepção de prática de ensino. No entanto, o termo PCC surge no Parecer (CNE/CP 009/2001, de 09 de maio de 2001), que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, para cursos de licenciatura plena. Como pode ser observado a seguir:

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

Apesar do avanço na compreensão sobre PCC, apresentada no parecer (CNE/CP 009/2001) e no posterior (CNE/CP 21/2001), a expressão prática de ensino continuou a ser utilizada nos textos. Até este momento existe a evidência de que PCC era diferente de prática de ensino e estágio. O parecer (CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001) estabeleceu a carga horária e a duração dos cursos de formação de professores para Educação Básica de licenciaturas plena e esclareceu o que pretendia dizer-se no artigo 65 da LDBEN sobre a obrigatoriedade das 300 horas de prática de ensino.

Ao longo dos anos surgiram outras discussões e por meio destas a demanda por novas políticas curriculares nacionais, (Resolução CNE/CP 1/2002 e a Resolução CNE/CP 2/2002), que por decorrência exigiram a reestruturação curricular dos cursos de formação inicial de professores. O termo PCC surge, de maneira mais explícita, na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, a qual institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Segundo a resolução fica determinado que:

---

<sup>5</sup> Não foi possível incorporar nas discussões a última resolução acerca da formação de professores, Nº 2, de 1 de julho de 2015.

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.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas. (BRASIL, 2002b, p.1, grifo nosso)

Com a obrigatoriedade da implementação das 400h de PCC ao longo dos cursos de licenciatura, surge a seguinte problemática: Como organizar a matriz curricular dos cursos de Licenciatura no sentido de propor espaços para potencializar a formação de professores e a articulação entre teoria e prática. Brito (2011, p.30), ao investigar a concepção de professores frente a implantação da PCC nos PPC das Universidades Estaduais da Bahia, nos cursos de formação de professores de Biologia e dos documentos legais que orientam as mesmas, argumenta que:

[...] a “prática como componente curricular” é resultante de uma demanda advinda do campo social e político: tanto por vir de uma política curricular oficial, quanto por ser, a prática, uma dimensão recorrentemente considerada, pela academia, pelos estudiosos e pesquisadores do campo de formação de professores e pelos profissionais que nele atuam, central no processo de formação docente, apesar de ter sido, na compreensão desses mesmos sujeitos, por tanto tempo, negligenciada nas licenciaturas.

A legitimação de espaços para discussão sobre a formação de professores, como os promovidos pelas PCC trouxeram como demanda a necessidade de organizar e elaborar propostas de ensino que contemplassem a proposição de articulação entre teoria e prática, fugindo da sobreposição das atividades e discussões realizadas nos estágios. A premissa era de que o espaço e os saberes a serem trabalhados na PCC deveriam ser diferentes dos trabalhados nos Estágios.

Na área da Química não é diferente, distintas discussões foram/são realizadas a fim de promover uma formação de qualidade aos futuros professores de Química. O rompimento do paradigma estabelecido pelo modelo de licenciatura 3 + 1, onde existiam muitos cursos de bacharelado mascarados de licenciatura e a desarticulação das disciplinas específicas e pedagógicas foram temas de algumas pesquisas que investigaram e problematizaram os currículos das licenciaturas em Química no Brasil (MASSENA, 2010; PASSOS, 2012).

Neste contexto, Schnetzler (2008, p.26) apresenta alguns dos problemas investigados e problematizados nos cursos de Licenciatura em Química:

Sabemos que a formação propiciada pela maioria dos nossos cursos de licenciatura em química parece ainda estar pautada em uma visão simplista,

qual seja, a de que ensinar é fácil: basta saber o conteúdo químico e dominar algumas técnicas pedagógicas. [...] Enfim, trata-se de uma formação que não integra as disciplinas de conteúdos químicos com as disciplinas pedagógicas, que concebe e constrói a formação do professor como técnico, por ser pautada no modelo da racionalidade técnica, [...]

A difícil relação dos conhecimentos específicos e pedagógicos nos cursos de formação de professores apresenta-se como um nó que vem sendo investigado ao longo dos anos. Os currículos vêm refletindo as mudanças determinadas pelos documentos legais e tendências produzidas nas pesquisas em Educação em Ciências e/ou Educação Química. Nesse contexto, vem se compreendendo e legitimando a necessária articulação entre os saberes relacionados ao conhecimento da Química, da Linguagem Química e de como ensinar Química.

A incorporação das PCC nos cursos de formação de professores vem sendo investigada em pesquisas recentes tanto no que tange a investigação dos sentidos atribuídos as PCC nos documentos legais (BARBOSA; CASSIANI, 2014), quanto de seu histórico, constituição e definição pós-período de aprovação da LDB (DINIZ-PEREIRA, 2011). Ao investigar as PCC, Brito (2011, p.37) constrói alguns argumentos e aponta problemáticas para serem analisadas no que tange a implementação das mesmas nos cursos de formação de professores:

Os cursos de licenciatura, porém, são formados por profissionais de diferentes áreas que, na maioria das vezes, pouco têm contato com essas discussões do campo de formação de professores. Como será, então, que os cursos de licenciatura receberam as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores? Que escolhas fizeram para compor o núcleo das 400 horas de prática como componente curricular? Qual será a importância e quais serão os significados que os cursos atribuem a essas horas?

Essas são questões instigantes a quem investiga e trabalha com formação de professores. Compreender como as PCC estão sendo implementadas potencializa a construção de sentidos e significados sobre a constituição do ser professor e dos saberes necessários a serem trabalhados ao longo de distintos componentes curriculares.

O olhar dos professores que trabalham com a formação de professores, dos professores em formação e dos documentos legais que tratam sobre este espaço poderá contribuir para a análise e compreensão da PCC. Nesse contexto, considera-se importante investigar as compreensões destes sujeitos, ao propor a organização e implementação das 400h mínimas da PCC nas matrizes curriculares dos cursos de Química da UFGD.

## **APORTES METODOLÓGICOS**

A referente proposta de pesquisa, esta centrada na formação de professores e assume uma abordagem de cunho qualitativo (SANCHEZ GAMBOA, 2007), ancorando-se na base fenomenológica hermenêutica (BICUDO, 2011). Buscando investigar os sentidos atribuídos a inserção das 400h de PCC nas matrizes curriculares em cursos de formação de professores de Química.

O material empírico, PPC dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e Licenciatura em Química da UFGD, foi analisado com base nos princípios da Análise Documental. Segundo Gil (1991, p.53) as “pesquisas elaboradas a partir de

documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios”. Nesse sentido, ao estudar os PPC dos cursos anteriormente citados, buscamos compreender o ponto de vista de quem os produziu, suas escolhas e significados atribuídos à formação de professores.

A análise documental tem suas raízes na historiografia, tendo sua concepção filosófica pautada nas experiências e referenciais do pesquisador. Pode ter natureza positivista ou apresentar um caráter compreensivo com enfoque crítico. Em nossa pesquisa buscamos trabalhar a partir da perspectiva compreensiva com enfoque crítico (BLOCH, 2001; LE GOFF, 1988).

Visamos compreender os sentidos atribuídos à inserção das 400h de PCC, segundo a óptica das seleções realizadas nos PPC dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Química e Licenciatura em Química da UFGD. Nessa perspectiva, a intenção é tecer compreensões que possam proporcionar significativas reflexões/contribuições na área de formação de professores, especificamente, no que tange ao campo curricular da Educação Química. Para tanto, algumas questões orientaram a pesquisa dos PPC:

- Quais escolhas foram realizadas pelos proponentes dos PPC ao inserir 400h de PCC?
- Como propuseram a inserção das 400h de PCC?

## **OBSERVAÇÕES INICIAIS: ORGANIZAÇÃO DA PCC NA UFGD**

Com a instituição da PCC, diante da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que determina que ao longo dos cursos de formação de professores devem haver 400h de práticas que articulem os conhecimentos práticos e teóricos relacionados à formação do professor, inúmeras foram as compreensões que cada instituição apresentou e incorporou na estruturação e organização da matriz curricular, a fim de se adequar a tal exigência.

No entanto, as abordagens e saberes necessários à construção de conhecimentos, bem como à prática docente que constituiriam estas disciplinas não são explicitadas nos documentos e cabe aos professores responsáveis pela construção do PPC elaborarem a forma como as mesmas serão organizadas e propostas. Nesse contexto, surge a problemática de quais conceitos e abordagens são necessários para elaboração e organização das 400h de PCC. Cada profissional acaba por direcionar a disciplina diante de suas convicções, sendo que os professores das disciplinas específicas da Química, por exemplo, acabam por direcionar para a área dos conteúdos específicos da Química (Orgânica, Inorgânica, Físico-Química e Analítica) e os da área da Educação Química para as metodologias e referenciais acerca de como ensinar e aprender Química.

Na UFGD as 400h mínimas exigidas de PCC se desdobraram inicialmente em seis disciplinas denominadas Prática de Ensino de Química (PEQ) I, II, III, IV, V e VI totalizando 414h de PCC. A distribuição e a carga horária de cada PEQ pode ser observada no quadro a seguir:

**Quadro 1: Organização e carga horária das PEQ nos cursos de Química da UFGD**

| Disciplina                       | Carga Horária | Ementa                                                      |
|----------------------------------|---------------|-------------------------------------------------------------|
| Prática de Ensino de Química I   | 72h           | Tópicos em ensino de química na área de química analítica.  |
| Prática de Ensino de Química II  | 72h           | Tópicos em ensino de química na área de físico-química.     |
| Prática de Ensino de Química III | 72h           | Tópicos em ensino de química na área de química inorgânica. |
| Prática de Ensino de Química IV  | 90h           | Tópicos em ensino de química na área de química analítica.  |
| Prática de Ensino de Química V   | 72h           | Tópicos em ensino de química na área de química orgânica.   |
| Prática de Ensino de Química VI  | 36h           | Tópicos em ensino de química na área de química analítica.  |
| Carga Horária Total              | 414 h         |                                                             |

**Fonte:** pesquisadora

O quadro 1, apresenta a organização e a carga horária das disciplinas de PEQ ao longo do extinto curso de Bacharelado e Licenciatura, que teve sua criação em 2009, as temáticas que orientavam as disciplinas se fundamentavam no estudo de áreas da Química como Inorgânica, Orgânica, Físico-química e Analítica. Na ementa das disciplinas o enunciado “Tópicos em ensino de química na área de ...” orientavam a proposta de trabalho das mesmas. Em uma análise das informações pontuadas nas ementas percebe-se a compreensão e os sentidos dos profissionais que propuseram as mesmas, sendo neste começo do curso elaboradas e organizadas por professores das áreas específicas da Química, devido à falta de professores da área da Educação Química.

Com a possibilidade de ingresso de profissionais da área da Educação Química no curso de Bacharelado e Licenciatura em Química, a partir do ano de 2012 e, com as discussões realizadas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE), o curso passou a conter disciplinas denominadas de Práticas de Ensino I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, conforme apresenta-se no quadro 2, que entraram em vigor à partir de 2014. Para os acadêmicos ingressantes em 2010, 2011, 2012 e 2013 e que cursaram as disciplinas anteriores PEQ I, II, III, IV, V e VI, passaram por processo de avaliação e equivalências das disciplinas implementadas em 2014, ou seja, os alunos que já haviam cursado as disciplinas equivalentes e foram aprovados não precisariam cursar as ofertadas em 2014. As informações podem ser observadas no quadro 2:

**Quadro 2: Reorganização, equivalência e carga horária das PEQ**

| Disciplinas em vigor até dezembro de 2013 | Carga Horária | Disciplinas em vigor a partir de janeiro de 2014                           | Carga Horária |
|-------------------------------------------|---------------|----------------------------------------------------------------------------|---------------|
| História da Química, Ciência e Tecnologia | 36 h          | Prática de Ensino de Química I: História da Química                        | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química I            | 36 h          | Prática de Ensino de Química II: bases teóricas da aprendizagem            | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química II           | 36 h          | Prática de Ensino de Química III: o professor e o Ensino de Ciências       | 72 h          |
| Prática de Ensino de Química III          | 72 h          | Prática de Ensino de Química IV: o currículo de Química na Educação Básica | 72 h          |
| Informática no ensino de química          | 36 h          | Prática de Ensino de Química V: Informática no ensino de química           | 72 h          |
| Prática de Ensino de Química IV           | 72 h          | Prática de Ensino de Química VI: métodos alternativos no ensino de Química | 72 h          |
| Prática de Ensino de Química V            | 90 h          | Prática de Ensino de Química VII: projetos no ensino de Química            | 90 h          |
| Prática de Ensino de Química VI           | 36 h          | Prática de Ensino de Química VIII: pesquisa no ensino de Química           | 36 h          |
| Carga horária Total                       | 450 h         | Carga horária Total                                                        | 486 h         |

Fonte: pesquisadora

Com a criação do curso de Licenciatura em Química em 2013 e o ingresso de mais docentes na área da Educação Química, esta proposta começou a ser problematizada e reorganizada. As turmas do curso de Bacharelado e Licenciatura em Química passaram a cursar oito disciplinas de PEQ, sendo as mesmas que aparecem no quadro 2 em vigor até 2014, e os alunos do curso de Química Licenciatura que ingressaram em 2013, também. Posteriormente, passando por nova reorganização das PEQ, no ano de 2015 cada uma passou a ser orientada por uma temática, ao todo existem oito, sendo distribuídas ao longo de sete semestres do curso de Química Licenciatura. As informações podem ser observadas no quadro 3 a seguir:

**Quadro 3: Reorganização, equivalência e carga horária das PEQ**

| Em vigor até dezembro de 2014                                                    | Carga Horária | Em vigor a partir de janeiro de 2015   | Carga Horária |
|----------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------|---------------|
| Prática de Ensino de Química I:<br>História da Química                           | 36 h          | História da Química                    | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química II:<br>Bases Teóricas para a Aprendizagem           | 36 h          | Bases Teóricas para a Aprendizagem I   | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química III: O<br>Professor e o Ensino de Ciências          | 72 h          | Química e Sociedade                    | 36 h          |
|                                                                                  |               | Bases Teóricas para a Aprendizagem II  | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química IV: O<br>Currículo de Química na Educação<br>Básica | 72 h          | Alfabetização Científica em Química    | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química V:<br>Informática no Ensino de Química              | 72 h          | Informática no Ensino de Química       | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química VI:<br>Métodos Alternativos de Ensino               | 90 h          | Metodologias no Ensino de Química      | 54 h          |
| Prática de Ensino de Química VII:<br>Projetos no Ensino de Química               | 72 h          | Experimentação no Ensino de Química I  | 36 h          |
|                                                                                  |               | Experimentação no Ensino de Química II | 36 h          |
| Prática de Ensino de Química VIII:<br>Pesquisa no Ensino de Química              | 36 h          | Pesquisa no Ensino de Química          | 72 h          |
| Carga Horária Total                                                              | 486 h         | Carga Horária Total                    | 414 h         |

Fonte: PPC Licenciatura em Química UFGD

No decorrer de cinco anos do curso de Bacharelado e Licenciatura em Química (2009 - 2014) e da implementação do curso de Química Licenciatura em 2013 já houve, até o ano de 2015, três propostas de organização curricular para as 400h das PCC, passando por diferentes compreensões acerca da formação do professor de química. O que provoca o debate acerca das compreensões atribuídas a este componente curricular por parte dos professores formadores. Os documentos legais determinam a carga horária, porém, a forma como a mesma será organizada e traduzida a matriz curricular do curso estará imbricada a concepção de formação dos professores formadores. Diniz-Pereira (2011, p. 213), argumenta que:

[...] mesmo que a legislação educacional brasileira, no que tange à formação de professores, tenha avançado ao insistir no princípio da indissociabilidade teoria-prática na preparação desses profissionais e, para tal, determinado um aumento significativo da carga horária teórico-prática nas licenciaturas, isso não garante que as nossas instituições de ensino superior seguirão tal princípio e traduzirão em propostas curriculares tal ideia.

Diante do exposto faz-se necessário argumentar sobre a importância e relevância de pesquisas que busquem compreender como estas propostas estão sendo construídas e reconfiguradas. Na primeira proposta de reorganização curricular podemos observar um sentido atribuído à formação de professores pautado na necessidade de aquisição conceitual, de aspectos relacionados à química, ficando centrado na concepção de racionalidade técnica, sobre a qual para ser professor basta saber conceitos químicos, sem maior preocupação sobre como ensinar. Na transição para a segunda e terceira proposta percebe-se uma maior preocupação com os fatores

relacionados à como ensinar e do que se concebe como exercício da prática da ação docente, compreender metodologias, pesquisa na área de ensino, produção e análise de materiais didáticos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões construídas até este momento apresentam-se mais como possibilidades de questionamentos a futuras pesquisas do que necessariamente a considerações finais. A análise nos proporcionou ferramentas para conduzir pesquisas mais complexas, sobre as quais buscaremos compreender como os componentes curriculares objeto de investigação, neste trabalho, estão sendo trabalhados, implementados e de que forma estão sendo compreendidos pelos professores e licenciandos, além de buscar compreender como os mesmos estão/vão potencializar a formação de professores.

Vimo-nos diante de duas propostas que denotam entendimentos diferentes de como a PCC se insere no contexto dessas duas visões, uma que transita nos diversos campos disciplinares de conhecimento específico, a outra que se utiliza da carga horária total destinada a PCC, para disciplinas voltadas à educação química. Nesse sentido, os desdobramentos dessas formas de entender a PCC, precisam ser investigados, por meio dos resultados de desempenho acadêmico em ambas as propostas.

A ampliação do quadro de docentes com formação na área da Educação Química refletiu tanto na formulação de outras propostas visando maior concentração de disciplinas voltadas à prática pedagógica, como no fortalecimento de um espaço rico em discussões, problematizações e propostas acerca do ensino, da aprendizagem e de materiais didáticos.

Por fim, em vista de que a PCC, ainda é implementada com base em diferentes entendimentos, no que concerne aos seus princípios e pressupostos, é fundamental que se ampliem as pesquisas no sentido de se entender os avanços e desafios frente às reformulações curriculares implementadas nos últimos anos e como se refletem no perfil profissional dos professores de Química em formação inicial.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.T; CASSINI, S. Sentidos da prática como componente curricular documentos do conselho nacional de educação. **Revista SBENBIO**, n.7, out, 2014.

BICUDO, M. A. V. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BLOCH, M. **Apologia da história, ou, o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dezembro. 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CES 744/97. Orienta sobre o cumprimento do Artigo 65 da Lei n. 9.394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1997.

BRASIL. 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, DF, 1999.

BRASIL. Parecer CNE/CP 009/2001 de 09 de maio de 2001. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a.

BRASIL. 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, DF, 2001b.

BRASIL. 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, DF, 2001c.

BRASIL. Resolução CNE/CP 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2002a.

BRASIL. Resolução CNE/CP 02/2002 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, DF, 2002b.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Química. **Universidade Federal da Grande Dourados**. Dourados, 2012.

BRASIL. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química. **Universidade Federal da Grande Dourados**. Dourados, 2014.

BRITO, L. D. A configuração da "prática como componente curricular" nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas das universidades estaduais da Bahia. 2011. **Tese** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos-UFSCAR, São Carlos-SP, 2011.

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

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

LE GOFF, J. (Org.). **A história nova**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MASSENA, E. P. A história do currículo da Licenciatura em Química da UFRJ: tensões, contradições e desafios dos formadores de professores (1993-2005). **Tese** (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Rio de Janeiro-RJ, 2010.

PASSOS, C. G. O curso de Licenciatura em Química da UFRGS: conquistas e desafios frente à reformulação curricular de 2005. **Tese** (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS, Porto Alegre-RS, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologias. 1. ed. SC: Argos, 2007. v. 1.

SCHNETZLER, R. P. Educação Química no Brasil: 25 anos de ENEQ – Encontro Nacional de Ensino de Química. In: ROSA, M. I. P.; ROSSI, A. V. **Educação Química no Brasil**: memórias, políticas e tendências. Campinas: Ed. Átomo, 2008. p.17-38.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2009.