



# Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética

Kelly Cristina Campones  
(Organizadora)

**Kelly Cristina Campones**  
(Organizadora)

# **Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética**

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.ª Dr.ª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
E59	Ensino e aprendizagem como unidade dialética [recurso eletrônico] / Organizadora Kelly Cristina Campones. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética; v. 1)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-481-8 DOI 10.22533/at.ed.818191507  1. Aprendizagem. 2. Educação – Pesquisa – Brasil. I. Campones, Kelly Cristina.  CDD 371.102
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

O e-book intitulado como: “Ensino e Aprendizagem como Unidade Dialética”, apresenta três volumes de publicação da Atena Editora, resultante do trabalho de pesquisa de diversos autores que, “inquietaos” nos seus mais diversos contextos, consideraram em suas pesquisas as circunstâncias que tornaram viável a objetivação e as especificidades das ações educacionais e suas inúmeras interfaces.

Enquanto unidade dialética vale salientar, a busca pela superação do sistema educacional por meio das pesquisas descritas, as quais em sua maioria concebem a importância que toda atividade material humana é resultante da transformação do mundo material e social. Neste sentido, para melhor compreensão optou-se pela divisão dos volumes de acordo com assunto mais aderentes entre si, apresentando em seu volume I, em seus 42 capítulos, diferentes perspectivas e problematização acerca do currículo, das práticas pedagógicas e a formação de professores em diferentes contextos, corroborando com diversos pesquisadores da área da educação e, sobretudo com políticas públicas que sejam capazes de suscitar discussões pertinentes acerca destas preposições.

Ainda, neste contexto, o segundo volume do e-book reuniu 29 artigos que, constituiu-se pela similaridade da temática pesquisa nos assuntos relacionados à: avaliação, diferentes perspectivas no processo de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Educacionais. Pautadas em investigações acadêmicas que, por certo, oportunizará aos leitores um repensar e/ou uma amplitude acerca das problemáticas estudadas.

No terceiro volume, categorizou-se em 25 artigos pautados na: Arte, no relato de experiências e no estágio supervisionado, na perspectiva dialética, com novas problematizações e rupturas paradigmáticas resultante da heterogeneidade do perfil acadêmico e profissional dos autores advindas das temáticas diversas.

Aos autores dos diversos capítulos, cumprimentamos pela dedicação e esforço sem limites. Cada qual no seu contexto e pautados em diferentes prospecções viabilizaram e oportunizaram nesta obra, a possibilidade de ampliar os nossos conhecimentos e os diversos processos pedagógicos (algumas ainda em transição), além de analisar e refletir sobre inúmeras discussões acadêmicas conhecendo diversos relatos de experiências, os quais, pela soma de esforços, devem reverberar no interior das organizações educacionais e no exercício da constante necessidade de pensar o processo de ensino e aprendizagem como unidade dialética.

Cordiais saudações e meus sinceros agradecimentos.

Kelly Cristina Campones

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
“HANSEI”: UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA JAPONESA E SUAS POSSÍVEIS APLICAÇÕES NAS ESCOLAS BRASILEIRAS	
<i>Ana Luísa da Costa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915071</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>8</b>
A BUSCA POR RECONHECIMENTO COMO MOTIVAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	
<i>Mauro Sérgio da Silva</i>	
<i>Flávia Dias Coelho da Silva</i>	
<i>Izabella Gonçalves Bocayuva</i>	
<i>Lucas Evangelista Rangel</i>	
<i>Lucas Miranda</i>	
<i>Marcelo Visintini</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915072</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO NEOLIBERAL: CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA DE PERSPECTIVA CONTRA-HEGEMÔNICA	
<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915073</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO A PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS NO IF SERTÃO-PE <i>CAMPUS</i> SALGUEIRO	
<i>Gercivania Gomes da Silva</i>	
<i>Carlos Wendel Gomes da Silva</i>	
<i>Sandra Regina da Silva Galvão</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915074</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>38</b>
A FORMAÇÃO DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL E DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS	
<i>Katia Fraitag</i>	
<i>Miguel Julio Zadoreski Junior</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915075</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>43</b>
A FORMAÇÃO DOS PEDAGOGOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA NO MÉTODO DO IAB NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-RR	
<i>Kátia Maria Abreu da Silva</i>	
<i>Janaene Leandro de Sousa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915076</b>	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>50</b>
A FORMULAÇÃO DE TAREFAS PARA PROMOVER O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DO PROFESSOR QUE ENSINA MATEMÁTICA	
<i>Cristina Meyer</i>	
<i>Mariana Maria Rodrigues Aiub</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915077</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>61</b>
A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES	
<i>Francisca de Lourdes dos Santos Leal</i>	
<i>Vilmar Aires dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>73</b>
REFLEXOS DA REFORMA EDUCACIONAL DOS ANOS 1990 NA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESTADO DO ACRE	
<i>Hildo Cezar Freire Montysuma</i>	
<i>Rosalu Ribeiro Barra Feital Nogueira</i>	
<i>Emilly Ganum Areal</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8181915079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>107</b>
ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM MATEMÁTICA E A HISTÓRIA DA DIDÁTICA NAS LICENCIATURAS EM MATEMÁTICA DA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>118</b>
APONTAMENTOS SOBRE A ATIVIDADE DE MONITORIA DA DISCIPLINA DE QUÍMICA GERAL PARA ALUNOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	
<i>Luciana Silva Rocha Contim</i>	
<i>Luis Antônio Serrão Contim</i>	
<i>João Pedro Carmo Filgueiras</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>123</b>
APRENDIZADO, MOTIVAÇÃO E DIVERSÃO: JOGOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR	
<i>Laís Corrêa Lima</i>	
<i>Agatha Santos de Jesus</i>	
<i>Angélica Ferreira Carreiro</i>	
<i>Ingrid da Silva Rola</i>	
<i>Karolainy Teixeira da Conceição</i>	
<i>Maik da Silva de Souza</i>	
<i>Rafaela Nunes Santos</i>	
<i>Yasmim de Oliveira Paula</i>	
<i>Yhasmim Hellen Viana Scandian</i>	
<i>Marina Sousa Manoel Damasceno</i>	
<i>Karina Mancini</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150712</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>135</b>
AS DCN E A FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO E OS DESAFIOS NA IMPLEMENTAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA DA UFPI	
<i>Mirtes Gonçalves Honório</i> <i>Teresa Christina Torres Silva Honório</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>146</b>
AS IMPLICAÇÕES DAS DCN NA ESTRUTURAÇÃO DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA NA UFPI	
<i>Josania Lima Portela Carvalhêdo</i> <i>Maria do Socorro Leal Lopes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>158</b>
CARTOGRAFIAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LEITURA NA ESCOLA BÁSICA	
<i>Fabíola de Fátima Igreja</i> <i>Gilma Gimarães Lisboa</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>171</b>
EDUCAÇÃO E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS PARA O TRABALHO COM TEXTOS OPINATIVOS	
<i>Rodrigo Leite da Silva</i> <i>Fabiana Meireles de Oliveira</i> <i>João Paulo Buranelli Mantoan</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>180</b>
EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E CONCEPÇÕES DE PEDAGOGIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS: O QUE DIZEM OS ESTUDANTES DO CSHNB/UFPI?	
<i>Luciana Silva Dias</i> <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150717</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>186</b>
ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA FAVORÁVEL À FORMAÇÃO INTERDISCIPLINAR: UM ESTUDO DE CASO	
<i>Emmanuel Paiva de Andrade</i> <i>Jasmin Lemke</i> <i>Neide Lucia de Oliveira Almeida</i> <i>Maria Augusta de Castro Seixas</i> <i>Elisabeth Flavia Roberta Oliveira da Motta</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150718</b>	



<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>198</b>
FILOSOFIA UBUNTU COMO PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE NEGRA E CONSCIÊNCIA AFRO-DIASPÓRICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
<i>Isis Natureza Oliveira da Silva</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>203</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PESQUISA-AÇÃO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICO-METODOLÓGICA DE INVESTIGAÇÃO	
<i>José Álbio Moreira de Sales</i>	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>215</b>
FORMAÇÃO E A DOCÊNCIA À LUZ DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	
<i>Elda Silva do Nascimento Melo</i>	
<i>Antonia Maira Emelly Cabral da Silva Vieira</i>	
<i>Camila Rodrigues dos Santos</i>	
<i>Erivania Melo de Moraes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>234</b>
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: ALGUMAS REFLEXÕES	
<i>Cíntia Fogliatto Kronbauer</i>	
<i>Anemari Roesler Luersen Vieira Lopes</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>245</b>
MERLÍ E OS SABERES DA DOCÊNCIA	
<i>Vera Maria Luz Spínola</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150723</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>256</b>
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PORTUGUESES DO TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	
<i>Fábio Brum</i>	
<i>Ellen Aniszewski</i>	
<i>José Henrique dos Santos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150724</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>267</b>
NÚCLEOS DE PESQUISA NA ESCOLA: POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS DIDÁTICAS E PRÁTICAS DE ENSINO DOS PROFESSORES*	
<i>Jaqueline Ritter</i>	
<i>Andreia Rosa de Avila de Vasconcelos</i>	
<i>Andréa Borges Umpierre</i>	
<i>Francieli Chibiaque</i>	
<i>Otávio Aloisio Maldaner</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150725</b>	

<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>285</b>
O APRENDER-ENSINAR DA LEITURA: TRAVESSIAS POR VIR	
<i>Gilcilene Dias da Costa</i>	
<i>Jessé Pinto Campos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150726</b>	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>297</b>
O ENSINO POR INVESTIGAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA REVISÃO A PARTIR DOS ANAIS DO ENPEC	
<i>Jéssica Cremonini Caprini</i>	
<i>Mariana Donateli Gatti</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150727</b>	
<b>CAPÍTULO 28</b> .....	<b>302</b>
O INÍCIO DA DIDÁTICA NO CURSO DE MATEMÁTICA NA BAHIA (1940-1960)	
<i>Januária Araújo Bertani</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150728</b>	
<b>CAPÍTULO 29</b> .....	<b>313</b>
O SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PEDAGOGOS PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA	
<i>Lílian Pereira Guedes</i>	
<i>Jorge Costa do Nascimento</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150729</b>	
<b>CAPÍTULO 30</b> .....	<b>321</b>
OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: O CONHECIMENTO TEÓRICO/PRÁTICO DESENVOLVIDO NO CURSO DE PEDAGOGIA/PARFOR	
<i>Lui Nörnberg</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150730</b>	
<b>CAPÍTULO 31</b> .....	<b>332</b>
OS IMPACTOS DAS NOVAS POLÍTICAS CURRICULARES NA DIDÁTICA E PROFISSIONALIDADE DE PROFESSORAS INICIANTES	
<i>Joelson de Sousa Moraes</i>	
<i>Franç-Lane Sousa Carvalho do Nascimento</i>	
<i>Nadja Regina Sousa Magalhães</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150731</b>	
<b>CAPÍTULO 32</b> .....	<b>344</b>
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA COMO PRINCÍPIO DA PRÁTICA DOCENTE	
<i>Lourdes Cavalcante Couto de Melo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150732</b>	
<b>CAPÍTULO 33</b> .....	<b>350</b>
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO INICIAL ÀS SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	
<i>Claudia Martins de Souza</i>	
<i>Rosângela Gasparim</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150733</b>	

<b>CAPÍTULO 34</b> .....	<b>356</b>
PLANEJAMENTO COLETIVO: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA NA DISCIPLINA DE DIDÁTICA	
<i>Tânia Maria de Sousa França</i>	
<i>Nancy Mireya Sierra Ramirez</i>	
<i>Joilson Silva de Sousa</i>	
<i>Ana Cristina de Souza Lima</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150734</b>	
<b>CAPÍTULO 35</b> .....	<b>367</b>
POLÍTICAS, ENSINO DAS CIÊNCIAS E INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: CONTEXTOS, DIÁLOGOS E REFLEXÕES	
<i>Simone Souza Silva</i>	
<i>Arminda Rachel Botelho Mourão</i>	
<i>Francisca Keila de Freitas Amoedo</i>	
<i>Mateus de Souza Coelho Filho</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150735</b>	
<b>CAPÍTULO 36</b> .....	<b>369</b>
PRÁTICA PEDAGÓGICA: CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DE UMA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA DA COLÔMBIA –CO	
<i>Rosenilda Rocha Bueno</i>	
<i>Adelmo Carvalho da Silva</i>	
<i>Oscar Orlando Hoyos Gaviria</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150736</b>	
<b>CAPÍTULO 37</b> .....	<b>380</b>
PRÁTICA PEDAGÓGICA: EDUCANDO DE FORMA LUDICA POR MEIO DE ALIMENTOS NA COMUNIDADE QUILOMBOLA	
<i>Cristiano de Assis Silva</i>	
<i>Carlos Luis Pereira</i>	
<i>Ângela Maria dos Santos Florentino</i>	
<i>Cristiane de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Kristielly Pereira de Assis Ribeiro da Silva</i>	
<i>Dirlan de Oliveira Machado Bravo</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150737</b>	
<b>CAPÍTULO 38</b> .....	<b>389</b>
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS BEM SUCEDIDAS NO ENSINO MÉDIO	
<i>Silvana Soares de Araujo Mesquita</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150738</b>	
<b>CAPÍTULO 39</b> .....	<b>399</b>
PROFESSORES DE DIDÁTICA E SEUS ESTUDANTES: OS ARTÍFICES DA FORMAÇÃO	
<i>Maria Janine Dalpiaz Reschke</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150739</b>	

<b>CAPÍTULO 40</b> .....	<b>410</b>
QUANDO A PRÁTICA SE TORNA COMPONENTE CURRICULAR DOS PPPS DE LETRAS	
<i>Núbio Delanne Ferraz Mafra</i>	
<i>Vladimir Moreira</i>	
<i>Marcelo Cristiano Acri</i>	
<i>Beatriz do Prado Ferreira</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150740</b>	
<b>CAPÍTULO 41</b> .....	<b>417</b>
SABERES EM INTERAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A UNIVERSIDADE EM CONEXÃO COM JOVENS DO ENSINO MÉDIO	
<i>Rosilda Arruda Ferreira</i>	
<i>Luiza Olívia Lacerda Ramos</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150741</b>	
<b>CAPÍTULO 42</b> .....	<b>427</b>
TESSITURAS PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO BILINGUE: CAMINHOS PARA A ACESSIBILIDADE DOS SURDOS	
<i>Eliana da Silva Neiva Brito</i>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81819150742</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>436</b>

## A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE CONSTRUÇÃO DOS SABERES DOCENTES

**Francisca de Lourdes dos Santos Leal**

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – PI

**Vilmar Aires dos Santos**

Universidade Federal do Piauí – UFPI

Teresina – PI

**RESUMO:** O texto apresenta reflexões em torno da Prática como Componente Curricular (PCC) e sobre a possibilidade da sua mediação na formação docente e na constituição dos saberes requeridos para o exercício profissional docente, tomando como base a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores, e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI). O objetivo foi investigar como a PCC pode se configurar como mediadora na construção e/ou mobilização dos saberes docentes nos cursos regulares de licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI). De posse dos documentos (PPC), procedeu-se a análise com base no que estabelece a legislação (DCN) acerca da PCC. O estudo possibilitou a compreensão de que existem cursos que não definem a carga horária, que legalmente deveria ser de 400 para a PCC, que nem sempre a sua operacionalização é

explicada de forma clara e existe equívoco no seu entendimento, além de cursos em que esta perpassa todas as disciplinas, diferente do que diz a legislação. Portanto, enquanto componente curricular, apresenta-se como possibilidade de mobilização e construção de saberes docentes articulando teoria e prática na formação docente nos PPC dos cursos de licenciatura da UFPI, ainda não viabilizada em todos os cursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Prática como Componente Curricular. Diretrizes Curriculares Nacionais. Projeto Pedagógico. Saberes docentes.

### 1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo buscamos refletir sobre a Prática como Componente Curricular (PCC), tomando por base documentos oficiais, especificamente a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que 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 (DCN) e a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

O objetivo foi investigar como a PCC

pode se configurar como mediadora na construção e/ou mobilização dos saberes docentes nos cursos regulares de licenciatura da UFPI. No desenvolvimento dessa investigação, realizou-se estudo e análises de documentos oficiais da Instituição (PPC), além da fundamentação teórica sobre a temática na perspectiva de diferentes teóricos.

Este texto é um recorte da pesquisa intitulada: “Formação de Professor: da institucionalização a ação”, contempla reflexões em torno da prática como componente curricular e sobre a possibilidade da sua mediação na formação docente e na constituição dos saberes requeridos para o exercício da docência, referenciada nos seguintes autores: Tardif (2014), Schon (1992), Nóvoa (1992), dentre outros.

Dessa forma, definimos como questões norteadoras dessa reflexão, os seguintes questionamentos: Como a Prática como Componente Curricular (PCC) se caracteriza nas Diretrizes Curriculares Nacionais? De que forma a PCC contribui na constituição dos saberes docentes necessários ao exercício profissional? Que saberes são mobilizados e/ou construídos pelos professores tendo como referência a PCC?

Considerando que a PCC refere-se a um conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência, compreende-se que essa investigação é relevante, pois possibilitará reflexões a construção dos saberes docentes, dos conhecimentos e das habilidades nas diversas atividades formativas que compõem o currículo dos cursos, que poderão resultar num redimensionamento dos PPC, visando uma formação docente mais qualificada na UFPI.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A dimensão prática na formação docente tem sido tema de discussões entre os educadores de forma recorrente já há bastante tempo, considerando a necessidade de contemplar no processo de ensino aprendizagem a relação teoria e prática. Essa preocupação permeia as propostas de formação de professores e aparece na literatura educacional nas vozes de vários autores, dentre eles: Schon (1992), que destaca o professor como prático-reflexivo; Gimeno Sacristan (1998), pesquisa a ideia de currículo em ação; Tardif (2014), defende a ampliação do espaço de formação do professor para a prática; Perrenoud (2000) aborda as novas competências para o professor, Nóvoa (1992), que discute a simetria invertida (a experiência de aluno); Pimenta (2001), destaca os saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos; Candau (1993), propõe que a formação de educadores esteja centrada numa perspectiva multidimensional, que consiste na articulação das dimensões técnica, humana, política e ética e, Freire (1976), compreende o diálogo como o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos e por isso afirma que não podemos reduzir o ato educativo a um ato de

depositar ideias ao outro, dentre outros.

### 3 | OS SABERES E A FORMAÇÃO DOCENTE MEDIADOS PELA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

O exercício da docência exige o desenvolvimento de uma gama de saberes que são oriundos da formação específica, das Ciências Educação, notadamente, da Didática e da prática docente. Assim, Tardif (2014), define saberes docentes como “[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais. Buscando compreender a relação estabelecida entre os professores e os saberes que constroem, explicitamos, a partir do autor em referência, como se originam e se caracterizam:

Saberes disciplinares são saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, Tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.

Saberes curriculares [...] correspondem 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.

De acordo com o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005), reafirmado nas DCN em vigência (BRASIL, 2015), a PCC pode ser desenvolvida como núcleo, partes de disciplinas ou outras atividades formativas, articuladas às disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não àquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Como descreve o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005):

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. [...]. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição.

Desta forma, compreende-se que a PCC deve está articulada às disciplinas, núcleos ou outras atividades que estejam relacionadas à formação pedagógica, contribuindo na mobilização e construção dos saberes pedagógicos que, para Tardif (2014, p.38), podem ser compreendidos, “[...] como doutrinas ou concepções 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”.

De acordo com a DCN (BRASIL, 2015), o estágio supervisionado pode ser

entendido como um conjunto de atividades formativas, operacionalizadas com a supervisão de docentes da instituição formadora e acompanhado por professores das escolas campo, em que o estudante vivencia situações reais de efetivo exercício profissional. Tem o objetivo de consolidar e articular as aprendizagens desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de dimensão teórico ou práticas. Isso evidencia o caráter diferenciador entre a PCC e o Estágio, que se configura como espaço de produção dos saberes experienciais, conforme ressaltado por Tardif (2014, p. 38), “[...] esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser”.

Importante ressaltar a especificidade e diferenças entre a PCC e o Estágio. A primeira, deve estar presente durante todo o curso e se consolidará em partes de disciplinas, atividades formativas ou ainda em núcleos especificamente elaborados com esse fim. Enquanto que o Estágio deve garantir, a partir da metade do curso, a vivência efetiva da prática docente em situações reais de ensino aprendizagem ou gestão, permitindo a articulação da relação teórico-prática do que foi estudado ao longo do curso.

A compreensão da articulação entre teoria e prática no processo de formação docente remete à reflexão da importância dos saberes disciplinares, “[...] que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, Tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, [...]” (TARDIF, 2014, p.39).

Nesse contexto, busca-se, superar a visão de que o estágio é o espaço reservado à prática e que a teoria é estudada na sala de aula, de forma separada e dicotômica. Corroborando com a ideia apresentada o PPC do Curso de Letras /Francês (Teresina), expressa a seguinte compreensão:

[...] a Prática como Componente Curricular (PCC) não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. Em articulação intrínseca com as atividades acadêmico-científico-culturais e com o estágio obrigatório, a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários.

Cabe reafirmar a importância e a especificidade da PCC enquanto componente curricular, no sentido de ser efetivada de forma mais ampla e em tempos e espaços diferenciados do que obrigatoriamente é desenvolvido nos Estágios, de acordo com o que é enfatizado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL,2001b):

Assim, 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. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles. A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino [...]. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso [...]. (p.9).



O Parecer é enfático ao destacar a abrangência da PCC, que vai além dos dispositivos legais colocados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9496 que indica 300h para o estágio curricular. Infere-se, portanto, a importância da PCC tanto para a construção de saberes gerais sobre a docência, quanto para a construção de saberes específicos para o exercício profissional (TARDIF, 2014), que são os saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais

#### **4 | PROCEDIMENTOS METODÓDICOS**

Como procedimentos metodológicos da investigação, adotamos a abordagem qualitativa descritiva, com base na análise documental (FLICK, 2009). O tratamento metodológico das fontes investigadas, ou seja, da legislação educacional e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí, constituiu-se, em elemento fundamental no processo de pesquisa. Iniciamos com a seleção das fontes a serem utilizadas, localização das informações relacionadas a Prática como Componente Curricular (PCC) e, sobretudo, a análise dos dados com base na legislação, para responder as questões norteadoras da pesquisa.

Buscamos realizar uma análise sobre os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Piauí- UFPI, no que tange a PCC, o que nos levou ao entendimento de que esse componente curricular aparece sob formatos e concepções variadas. Nesse percurso reflexivo, procuramos com base no que diz a legislação sobre a PCC, estabelecer algumas diferenças em relação ao Estágio Supervisionado e sugerir possíveis formas de operacionalização do componente curricular no interior dos cursos de licenciatura da UFPI.

#### **5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Tomando como referência as licenciaturas da UFPI, apresentamos breve análise sobre os Projetos Pedagógicos dos cursos dessa instituição no que tange a PCC, a partir do entendimento de que esse componente curricular aparece sob formatos e concepções bastante variadas.

Assim, analisando os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e tomando como base a dimensão prática destacada pelos teóricos citados, evidenciamos que a Prática como Componente Curricular (PCC), nem sempre está presente nos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos e, por vezes, não explicitam, de acordo com a legislação, o entendimento sobre o que seria de fato a PCC, conforme podemos visualizar no quadro a seguir:

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CCN	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Não informa a concepção.
	FÍSICA	480	A ser vivenciada ao longo do curso.
	MATEMÁTICA	405	A prática como componente curricular é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes a realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.
	QUÍMICA	405	Não informa a concepção.
CCS	EDUCAÇÃO FÍSICA	405	Conforme a Resolução CNE/CP-1, de 18/02/02, a Prática como Componente Curricular não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. A PCC deve fazer parte da formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Educação Física, nessa perspectiva a prática PCC será trabalhada no interior das disciplinas necessárias para a integralização do curso desde seu início, a saber:
CCE	PEDAGOGIA	315	A Prática, como determinam as normas (BRASIL,2002), divide-se basicamente em <b>Prática como componente curricular</b> e <b>Prática como estágio supervisionado</b> , determinando 800 horas, sendo no PPC um total de 840 horas.
	MÚSICA	405	Não informa a concepção.
	ARTES VISUAIS	NÃO DEFINE	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional (BRASIL,2001a, p. 22).

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CCHL	LETRAS-INGLÊS	405	– Não informa a concepção.
	LETRAS- FRAN- CÊS	405	Em conformidade com o artigo 12 da Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002), a Prática como Componente Curricular (PCC) não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a caracterize como estágio, nem desarticulada de todo o curso. Em articulação intrínseca com as atividades acadêmico-científico-culturais e com o estágio obrigatório, a PCC deve concorrer conjuntamente para a formação da identidade do professor como pesquisador e educador em Estudos Linguísticos ou em Estudos Literários. O Curso de Letras oferece PCC a seus alunos no interior das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, desde o início do curso e não apenas nas disciplinas pedagógicas (cf. ementas).
	LETRAS – POR- TUGUESA	420	Não informa a concepção.
	HISTÓRIA	405	Objetiva criar condições para que o futuro professor aprenda a fazer a transposição didática, para que seja capaz de selecionar os conteúdos e elege as estratégias mais adequadas para a aprendizagem dos alunos, considerando a diversidade e as diferentes faixas etárias. Busca-se desenvolver estas competências através da integração da Prática como Componente Curricular (405 horas) e das disciplinas Didática Geral (60h), Metodologia do Ensino de História (60h) e Estágios Supervisionados (405h); Avaliação da Aprendizagem (60h);
	GEOGRAFIA	NÃO DEFINE	Não tem.
	FILOSOFIA	NÃO DEFINE	Não tem.
	CIÊNCIAS SO- CIAIS	NÃO DEFINE	Não tem.
	LETRAS-LIBRAS	420	Não informa a concepção.
CHNB	PEDAGOGIA	810	A Prática, como determinam a Resolução (BRASIL, 2002), divide-se basicamente em Prática enquanto componente curricular e Prática enquanto estágio supervisionado.
	MATEMÁTICA	400	Prática como componentes curriculares vivenciada ao longo do curso;
	LETRAS-PORTU- GUESA	405	Prática como componente curricular
	HISTÓRIA	400	Prática como componente curricular, vivenciadas a partir do 5º semestre do curso.
	CIÊNCIAS BIO- LÓGICAS	405	A Prática será um componente curricular vivenciado ao longo do curso, devendo estar presente desde o início permeando a formação de professores no interior das disciplinas, não se restringindo apenas as aquelas de formação pedagógica. Estágio Supervisionado deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso com carga horária de 405h/a.

CAMPUS/ CENTRO	CURSOS	CH	PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
CAFS	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Núcleo de Estágio Supervisionado e Prática de Ensino com carga horária de 810 h/a. A Prática (405 h/a) será um componente curricular vivenciado ao longo do curso, devendo estar presente desde o início permeando a formação de professores no interior das disciplinas, não se restringindo apenas as aquelas de formação pedagógica. Estágio Supervisionado deve ser vivenciado a partir da segunda metade do curso com carga horária de 405h/a.
	PEDAGOGIA	405	O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão institui diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena e estabelece carga horária mínima de 810 (oitocentas e dez) horas, sendo a prática um componente curricular, vivenciado ao longo do curso, com carga horária mínima de 405 (quatrocentos e cinco) horas e o Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso, com carga horária também de 405 (quatrocentos e cinco) horas.
CPCE	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	Subdividida em: Eixo de Formação Específica: 1950 horas/aula Eixo de Formação Prática como <b>Componente Curricular: 405 horas/aula</b> Eixo do Estágio Supervisionado: 405 horas/aula Eixo de Formação Livre: 120 horas/a Eixo de formação complementar: 210 horas/a.
CRMV	CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	405	A prática como componente curricular ocorrerá desde o início do Curso, articulando-se de forma orgânica com as disciplinas teóricas. Será desenvolvida a partir de procedimentos de observação direta e reflexão do futuro licenciado para a sua atuação contextualizada enquanto profissional. Esta execução configurar-se-á como uma expressão da ação conjunta dos professores envolvidos com o Curso. Como determina a Resolução (BRASIL, 2002), a Prática enquanto componente curricular está inserida tanto nas disciplinas pedagógicas, bem como nas disciplinas de conteúdo específicos.
	MATEMÁTICA	400	400 horas de Prática como componentes curriculares vivenciada ao longo do curso.
	PEDAGOGIA	405	A Prática de Ensino é regulamentada ainda, no âmbito da Universidade, através da Resolução N° 115/05, comum a todos os cursos de licenciatura oferecidos pela UFPI. Segundo essa Resolução: O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão institui diretrizes Curriculares para os Cursos de Licenciatura Plena e estabelece carga horária mínima de 810 (oitocentas e dez) horas, sendo a prática um componente curricular, vivenciado ao longo do curso, com carga horária mínima de 405 (quatrocentos e cinco) horas e o Estágio Supervisionado a partir da segunda metade do curso, com carga horária também de 405 (quatrocentos e cinco) horas.

QUADRO 1 – PCC nos cursos de Licenciatura da UFPI

FONTE: Projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura da UFPI (2016).

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 (BRASIL, 2015), definidas pela Resolução CNE/CP nº 2, de 9 junho de 2015, retomam a dimensão prática na formação docente como aspecto essencial e ainda necessário de ser melhor compreendido e implementado na vivência da maioria dos cursos de formação de professores no âmbito da UFPI.

Podemos perceber certa dificuldade no entendimento do que seja a PCC, por parte de alguns cursos, como é o caso da concepção explicitada no projeto pedagógico do Curso de Matemática – Teresina:

A prática como componente curricular é compreendida como o elo de articulação entre os estudos sistematizados e a prática cotidiana da escola, integrando os estudantes à realidade social, econômica e do trabalho correspondente aos Anos Finais do ensino fundamental e Ensino Médio.

A compreensão da PCC evidenciada no projeto do referido curso mostra-se vaga e não deixa claro a forma de implementação deste componente curricular, devendo ser articulada às disciplinas de formação pedagógica, em consonância com Parecer CNE/CES nº 15/2005 (BRASIL, 2005), reforçando a importância de se retomar a discussão da dimensão prática, no sentido de consolidar uma compreensão mais clara.

Entende-se que a PCC, descrita nas DCN (BRASIL, 2015), busca concretizar uma nova relação entre teoria e prática que ultrapasse a visão aplicacionista predominante nos currículos das licenciaturas até a década de 1980, segundo a qual se estudava a teoria, nos cursos e, somente ao final se aplicava a parte prática, por ocasião dos estágios. Assim, o Art. 13 § 3º preconiza: “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência”.

Outro aspecto a ser considerado nesta proposta é a significativa diferença entre Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, pois a Resolução CNE/CP nº. 2 (BRASIL, 2015), em seu Art. 13, destaca que:

Os cursos terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, com duração mínima de 08 semestres ou 04 anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição.

Cabe ressaltar que a definição da carga horária constitui elemento importante para a compreensão e efetivação da PCC, devendo, portanto, ser definida no Projeto

Pedagógico dos Cursos - PPC, de cada curso, em conformidade com a Resolução CNE/CP nº. 2 de 2015. No que se referem a esse aspecto, alguns Cursos de Licenciaturas da UFPI, necessitam de pequenas adequações por apresentarem a seguinte situação:

- Cursos que não definem carga horária: Artes Visuais, Filosofia, Ciências Sociais, Geografia e Química (do Campus de Teresina); Ciências Biológicas (Campus de Parnaíba).

- Cursos que apresentam carga horária inferior a 405h: Matemática (400h), no Campus de Teresina, Matemática (Picos/400h) e Matemática (Parnaíba/400h).

Deve ser considerado ainda que a PCC deverá ocorrer ao longo do processo formativo como prescreve o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), "... ela deve ser planejada quando da elaboração do PPC e seu acontecer deve se dá desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo". Já o Estágio é visto como: "[...] um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios, de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado[...]". Este momento formativo propiciado pelo estágio deve acontecer a partir do meio do curso.

Assim, essa análise evidencia que os PPC dos cursos da UFPI, no que concerne a concepção de prática como componente curricular, aparecem sob formatos e concepções bastante variadas.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão sobre a dimensão prática na formação docente e sua concretização através da PCC é uma exigência que se consolida com o Parecer CNE/CP nº 28/2001 (BRASIL, 2001b), o que significa que os atuais PPC dos Cursos de Licenciatura da UFPI já deveriam ter incluído esse elemento curricular, respeitando a carga horária legal, bem como sua especificidade.

No entanto, numa breve análise dos PPC é possível perceber que existem cursos que não definem a carga horária, que legalmente deveria ser de 400 para a PCC. Este é o caso, dentre outros, do Curso de Artes/CCE e Filosofia/CCHL, ambos do Campos Ministro Petrônio Portella.

Além disso, ficou evidenciado que nem sempre a operacionalização da PCC é explicada de forma clara. Ou seja, em muitos casos não se define claramente que atividades serão realizadas para cumprir esse componente curricular. É o caso, por exemplo, dos cursos de História e Matemática do Campus de Picos que aponta em seu PPC carga horária de "400 (quatrocentos) horas de Prática como componentes curriculares vivenciadas ao longo do curso".

Outro aspecto verificado em vários cursos é o equívoco entre o entendimento do

que seja PCC e Estágio Supervisionado. Em alguns casos, este é visto como o espaço de realização da PCC. Nota-se uma dificuldade em compreender a especificidade da PCC, que aparece nos PPC que transcrevem o que diz a legislação sobre o assunto sem maiores delineamentos. Em consequência, existem cursos que entendem que a PCC deve perpassar todas as disciplinas, diferente do que diz o Parecer que relaciona este componente curricular a disciplinas de educação.

Estas reflexões introdutórias não dão conta de elaborar um entendimento e um desenho mais aprofundado dos cursos sobre a PCC, até porque a dinâmica dos cursos tem levado a constantes reformulações. Mas, é possível vislumbrar na análise dos PPC uma variedade de abordagens e percepções sobre o assunto, o que nos leva a entender que existe uma demanda por discussões e estudos que podem ser realizados em diversos espaços e tempos.

Estas reflexões levaram ao entendimento de que a PCC oferece possibilidades de construção dos saberes docentes e o curso que não utiliza adequadamente esse componente curricular desperdiça esse fértil campo pedagógico. O Fórum das Licenciaturas- FORLIC, bem como as Coordenações dos Cursos são espaços adequados para promover discussões, tendo em vista a necessidade de reformulação curricular para atender as DCN (BRASIL, 2015).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 09, de 08 de maio de 2001**. Brasília/DF: CNE, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 28, de 02 de outubro de 2001**. Brasília/DF: CNE, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Brasília/DF: CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 10.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES nº 15, de 02 de fevereiro de 2005**. Brasília/DF: CNE, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf). Acesso em: 10.04.2016.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015**. Brasília/DF: CNE, 2015. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em 10.04.2016.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

PIMENTA, S. G. (org). **Saberes Pedagógicos e atividades docente**. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHON, D. A. Educando o profissional reflexivo: um design para o ensino e a aprendizagem. IN: NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.



## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**Kelly Cristina Campones** - Mestre em Educação ( 2012) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa , na linha de pesquisa História e Políticas Educacionais. É professora especialista em Gestão Escolar, pela Universidade Internacional de Curitiba (2005). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2004) diplomada para Administração, Direção e Supervisão Escolar . Membro do GEPTADO- Grupo de Pesquisa sobre o trabalho docente na UEPG. Tem experiência como docente e coordenadora na: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio, graduação e pós-graduação. Atualmente é professora adjunta na Faculdade Sagrada Família com disciplinas no curso de Licenciatura em Pedagogia. Tem ampla experiência na área educacional atuando nas seguintes vertentes: educação infantil, processo de ensino aprendizagem; gestão; desenvolvimento e acompanhamento de projetos ; tecnologias educacionais; entre outros.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-481-8

