



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5479>

## **CURRICULARIZAÇÃO DA PRÁTICA: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Curricularization of practice: an analysis of practice as a curricular component in degree Courses in Pedagogy at Federal Institutes of Education, Science and Technology

Curricularización de la práctica: un análisis de la práctica como componente curricular en las carreras de Licenciatura en Pedagogía de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología

**Priscila Juliana da Silva<sup>1</sup>**

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1672-6143>

E-mail: [priscila.silva@ifsc.edu.br](mailto:priscila.silva@ifsc.edu.br)

**Resumo:** Este artigo analisa a curricularização da prática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Para tanto, seu objetivo é analisar a organização curricular da Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para realizar a análise, este artigo tem como principal fonte de dados, os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de 29 cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados no Brasil, pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A análise documental dos PPCs foi realizada em três etapas. Primeiramente, realizou-se a leitura de todos os PPCs, tendo como principal foco a PCC. Logo após, definiu-se as categorias de análise e, por fim, os dados foram organizados em quadros e tabelas. Entre as categorias definidas no processo de análise destacam-se as seguintes: núcleos de conhecimento; carga horária do curso e da PCC; formas de curricularização da PCC; e nomenclatura da PCC. As conclusões indicam que a PCC está presente na maioria dos PPCs analisados e tem contornos diferentes, de acordo com as interpretações sobre a PCC em cada uma das instituições.

**Palavras-chave:** prática como componente curricular; licenciatura em pedagogia; institutos federais.

---

<sup>1</sup> Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Joinville, SC, Brasil.

**Abstract:** This article analyzes the curricularization of practice in Pedagogy Degree courses. To this end, its objective is to analyze the curricular organization of Practice as a Curricular Component (PCC) in the Degree in Pedagogy courses offered at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. To carry out this analysis, this article's main source of data is the Pedagogical Course Projects (PPC) of 29 Pedagogy Degree courses offered in Brazil by the Federal Institutes of Education, Science and Technology. The documentary analysis of the PPCs was carried out in three stages. Firstly, all PPCs were read, with the PCC as the main focus. Soon after, the analysis categories were defined and finally the data was organized into charts and tables. Among the categories defined in the analysis process, the following stand out: Knowledge cores; Course and PCC workload; Forms of curricularization of the PCC; and PCC Nomenclature. The conclusions indicate that the PCC is present in the majority of the PPC analyzed and has different contours according to the interpretations of the PCC in each of the institutions.

**Keywords:** practice as a curricular component; degree in pedagogy; federal institutes.

**Resumen:** Este artículo analiza la curricularización de la práctica en las carreras de Licenciatura en Pedagogía. Para ello, su objetivo es analizar la organización curricular de la Práctica como Componente Curricular (PCC) en las carreras de Licenciatura en Pedagogía que se ofrecen en los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. Para realizar este análisis, la principal fuente de datos de este artículo son los Proyectos de Cursos Pedagógicos (PPC) de 29 carreras de Licenciatura en Pedagogía ofrecidas en Brasil por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología. El análisis documental de las PPC se realizó en tres etapas. En primer lugar, se leyeron todos los PPC, teniendo como foco principal el PCC. Poco después se definieron las categorías de análisis y finalmente se organizaron los datos en gráficos y tablas. Entre las categorías definidas en el proceso de análisis se destacan: Núcleos de conocimiento; Carga de trabajo del curso y del PCC; Formas de curricularización del PCC; y Nomenclatura del PCC. Las conclusiones indican que el PCC está presente en la mayoría de los PPC analizados y tiene contornos diferentes según las interpretaciones del PCC en cada una de las instituciones.

**Palabras clave:** la práctica como componente curricular; licenciatura en pedagogía; institutos federales.

## 1 INTRODUÇÃO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são instituições criadas pela Lei n.º 11.892 de 2008, que têm como objetivo a oferta de cursos técnicos de nível médio e Educação Superior. Entre suas ofertas, destacam-se os cursos técnicos de nível médio. Dessa forma, essas instituições se vinculam ao Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec). Entretanto, além de cursos técnicos, essas instituições oferecem cursos superiores. Entre os cursos superiores, essas instituições oferecem cursos de licenciatura, especialmente nas áreas de Ciências, Matemática e para a Educação Profissional. Ainda, de acordo com a lei de criação, as licenciaturas devem representar, no mínimo, 20% de suas vagas ofertadas (Brasil, 2008). A partir da legislação, a oferta de cursos de formação de professores nos Institutos Federais se ampliou. Para compreender a dimensão da expansão da oferta de formação de professores nos Institutos Federais, serão apresentados dados do portal e-MEC, que é o sistema do Ministério da Educação (MEC) que recebe os processos de regulação, credenciamento e reconhecimentos de cursos superiores de diversas instituições.

Em pesquisa no portal e-MEC foram encontradas 621 licenciaturas ofertadas pelos Institutos Federais, sendo que se destacam com maior número, os cursos de Matemática (108), Química (94), Física (81) e Biologia (79). Esses números de licenciaturas nas áreas de Ciências e Matemática demonstram que os Institutos Federais têm contribuído com a formação docente, conforme preconiza a legislação. Assim, os cursos de formação docente de áreas das Ciências Humanas ocupam um menor número. Entre esses cursos, o curso de Pedagogia representa 5%, com apenas 33 cursos.

Este artigo elegeu como objeto de pesquisa, a Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de Licenciatura em Pedagogia que são ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, pois apesar da baixa representatividade numérica, esse curso se coloca como uma oferta distinta das demais ofertas públicas, especialmente nas Universidades Federais, devido à estrutura alinhada com a Educação Básica, Técnico e Tecnológica dos Institutos Federais. Além disso, Silva e Guimarães (2020), em uma pesquisa com diversas produções acadêmicas sobre a PCC, indicaram que de 129 trabalhos, apenas três tinham enfoque nos cursos de Pedagogia. Portanto, é objetivo deste artigo analisar a organização curricular da Prática como Componente Curricular (PCC), nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Para atingir esse objetivo, realizou-se, inicialmente, a busca por esses cursos no portal e-MEC e, em seguida, a busca pelos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) nos sites dessas instituições. Em seguida, efetuou-se a análise documental dos PPCs, tendo como referência o objetivo de pesquisa. Por fim, os resultados foram descritos e analisados em articulação com as normativas para a formação docente e, também, a partir de reflexões teóricas sobre a PCC.

Em resumo, este artigo abordará três tópicos de discussão. Inicialmente discute-se a PCC, com base na legislação para a formação docente e, especificamente, para as licenciaturas. Em seguida, descreve-se a metodologia da pesquisa. Por fim, são apresentadas e discutidas as análises, encerrando-se com as considerações finais.

## 2 CURRÍCULO E FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores, especialmente no âmbito das licenciaturas, constitui-se a partir de relações com e no mundo social. Por essa razão, ao longo do tempo, as formas de compreender a formação docente têm se transformado, à medida que as relações sociais passaram a demandar novas abordagens para a prática pedagógica. Nesse sentido, as concepções de prática, em distintos momentos históricos, perpassam as formas como as licenciaturas são pensadas e organizadas e, conseqüentemente, fomentam formas de conceber e organizar a prática nos cursos de licenciatura. Isso ocorre, pois a formação é uma prática social que atua como uma instituição, cumprindo funções sociais de regulação e legitimação de valores sociais, por vezes conflitantes (Estevão, 2001). Assim, as concepções e formas de organização da prática, na formação inicial de professores estão relacionadas a diferentes maneiras de conceber a educação nos distintos momentos históricos.

Nesse sentido, o currículo materializa e formaliza essas diferentes compreensões sobre a prática. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC), ou seja, o currículo de um curso de licenciatura expressa as compreensões e ressignificações dos discursos curriculares realizados por um determinado grupo da instituição. Assim, a forma como a PCC é inserida nos PPCs resulta da articulação entre as concepções dos agentes sociais e as concepções estruturais sobre currículo que permeiam tanto a vida social em geral quanto a dinâmica social de cada instituição.

Silva e Moreira (1995, p. 8) consideram que,

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e particulares.

Compreende-se, portanto, que o currículo é um projeto escrito de um curso, construído a partir das relações estabelecidas na prática pedagógica e que, intencionalmente, carrega pretensões políticas e ideológicas. Assim, as diferentes formas que os currículos das licenciaturas podem assumir, carregam em si concepções de prática e de currículo.

A partir das teorias de currículo discutidas por Silva (2001) e das discussões sobre a autonomia docente nos diferentes modelos de formação de professores de Contreras (2002), apresentam-se as concepções e formas da prática nos cursos de licenciatura.

Os modelos tradicionais de currículo, analisados por Silva (2001), estão relacionados às pedagogias tecnicistas e da escola nova. Esses modelos surgem como contestação aos modelos clássicos baseados apenas nos conteúdos/conhecimentos. Os modelos tecnicistas criticavam a inutilidade dessas habilidades e conhecimentos para a vida moderna, enquanto o modelo da escola nova refutavam os currículos clássicos pela sua distância em relação aos interesses e experiências de crianças e jovens (Silva, 2001).

Nas licenciaturas, especialmente no modelo técnico, observam-se características do modelo do especialista técnico, discutido por Contreras (2002). De acordo com o autor, nessa forma de organizar a formação docente, a autonomia profissional do professor se constrói a partir do *status* de autoridade, conferido pelos conhecimentos específicos de cada área. No entanto, a autonomia profissional é ilusória, pois está baseada em diretrizes técnicas das quais o professor se torna dependente, o que pode, inclusive, impedir o desenvolvimento das capacidades de respostas às incertezas e aos dilemas da sociedade, que estão presentes nos espaços formativos (Contreras, 2002).

Nesse modelo, a técnica é valorizada e o ensino é visto como aplicação. Ao final de um processo de ensino, portanto, obtém-se um produto. Na formação de professores, esse modelo considera o conhecimento pedagógico e as diferentes metodologias de ensino como meios, mais ou menos, eficientes de ensinar. A prática, assim, torna-se a aplicação de metodologias de ensino. O professor formado dentro dessa perspectiva se torna “[...] um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdos, estratégias de ensino, avaliação etc.)”, que precisam “[...] ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes” (Diniz-Pereira, 2013, p. 146-147).

A crítica a esse modelo surge no final dos anos 1970 e se intensifica nos anos de 1980. Nesse período, Diniz-Pereira (1996) destaca que os enfoques sociológicos ganham espaço no campo educacional, e o professor passa a ser compreendido a partir de suas relações com os determinantes sociais e políticos. O caráter político da prática pedagógica e o compromisso do professor com as classes populares se destacam.

Cunha (2013) destaca que, nesse contexto, novos olhares foram dados à formação docente, e o professor passa a ser compreendido não mais como um técnico, mas como um profissional dentro “[...] da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural” (p. 6).

As teorias críticas possibilitam o surgimento de novas perspectivas para a formação docente e, a partir dos anos 2000, a prática passa a ocupar lugar central nas discussões curriculares. Nesse cenário, surge o modelo do profissional reflexivo, ainda ancorado nas teorias tradicionais de currículo, especialmente nas perspectivas da escola nova. Esse modelo desloca o foco da formação docente dos aspectos técnicos para os aspectos práticos, promovendo, assim, uma transferência do processo educativo do professor para o estudante.

Para Contreras (2002), a autonomia profissional do professor se materializa na capacidade individual de resolver as situações-problema que impossibilitam a prática educativa ou interferem na aprendizagem dos estudantes. Destaca-se, nesse modelo, a preocupação com a prática pedagógica e sua contínua melhoria, por meio da reflexão sobre e na ação.

Entretanto, nesse modelo a limitação que se coloca não é a dificuldade de lidar com as incertezas e complexidades do espaço escolar, mas a reflexão focada apenas na melhoria da prática pedagógica, desconsiderando os contextos social e econômico que interferem na vida escolar e, conseqüentemente, na sala de aula. Ainda pode-se compreender que, nesse modelo, o professor é o único responsável pelo processo educativo, fazendo com que a profissionalidade docente se constitua de forma individualizada e autossuficiente.

Romper com essa perspectiva torna-se possível, a partir da constituição de um modelo de formação docente que compreenda o professor como um intelectual crítico. Nessa proposta, a autonomia profissional é construída com base na emancipação, e não na autossuficiência, conforme discute Valério (2017, p. 331):

As chaves da autonomia de professores residem, portanto, em aspectos pessoais (compromissos moral e ético) e sociais (de relacionamento e dos valores que os guiam). Consiste em uma questão humana, não técnica; um elemento educativo, mais que trabalhista; uma qualidade circunstancial de processos e situações, mais que uma característica individual ou psicológica. Existe autonomia na docência quando professores são conscientes de sua insuficiência e parcialidade; quando são solidários e sensíveis com os outros atores do processo, em especial, os estudantes. Essa autonomia, da qual fala Contreras, afasta-se da autossuficiência para se aproximar da emancipação.

Para a construção dessa autonomia, é fundamental que os currículos das licenciaturas incorporem, em suas propostas, perspectivas críticas e pós-críticas. Se, por um lado, as teorias críticas permitem questionar a falsa neutralidade das práticas pedagógicas, por outro, as teorias pós-críticas do currículo ampliam essas discussões ao evidenciar as diversas formas culturais e as relações de poder presentes na educação, como as questões de gênero, raça, etnia, entre outras.

### **3 PERSPECTIVAS PARA A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR A PARTIR DAS NORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**

A Prática como Componente Curricular (PCC) surge na legislação para as licenciaturas no Brasil com a aprovação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 02/2002 (Brasil, 2002). Nessa resolução, o CNE definiu 400 horas de PCC em todos os cursos de licenciatura, com o objetivo de ressignificar as concepções de prática vigentes e a organização curricular desses cursos. Esse novo espaço nos currículos das licenciaturas para a prática se consolidou na legislação ao longo dos anos e permaneceu na Resolução n.º 2/2015 (Brasil, 2015), que trata das

diretrizes para a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, bem como nas alterações dessas diretrizes publicadas em 2019 (Brasil, 2019).

Destaca-se que essas normativas, especialmente a partir da defesa da inserção da PCC nos cursos de licenciatura, objetivam uma nova organização curricular para as licenciaturas, tendo como premissa uma identidade própria que a distancie dos cursos de bacharelado. Assim, as diretrizes para as licenciaturas evidenciam a busca por um modelo de licenciatura distinto do “esquema 3+1”, que conforme Saviani (2009, p. 146) consistia em “[...] três anos para o estudo das disciplinas específicas [...], e um ano para a formação didática”. Tal objetivo das normativas se evidencia no Parecer n.º 009 de 2001:

[...] a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (Brasil, 2001a, p. 6).

No curso de Pedagogia, de acordo com Gatti e Barreto (2009), o modelo conhecido como 3+1, foi regulamentado em 1939 e tinha como objetivo formar bacharéis especialistas em educação e professores para as escolas normais. Dessa forma, salienta-se que, até 2006, com a aprovação das diretrizes para os cursos de Pedagogia, o principal modelo de formação do pedagogo estava alicerçado no bacharelado. A partir de então, as diretrizes aprovadas para o curso de Pedagogia modificaram essa estrutura ao considerar a docência como base para a formação do pedagogo e tornar a Pedagogia um curso de licenciatura (Brasil, 2006).

Para evidenciar o percurso da PCC nas normativas para a formação docente e suas possibilidades de organização curricular das licenciaturas, destacam-se as resoluções que instituíram sua presença nesses cursos ao longo dos últimos 22 anos: Resoluções n.º 01 e n.º 02 de 2002; a Resolução n.º 01 de 2015; e a Resolução n.º 02, de 2019. Em cada uma dessas resoluções existem formas distintas de organização curricular e diferentes concepções de formação docente, entretanto a PCC está presente em todas elas.

Em 2002, a Prática como Componente Curricular (PCC) surge como proposta curricular na Resolução n.º 02/2002. Essa normativa estabeleceu a carga horária dos cursos de licenciatura, definindo um total de 2.800 horas de atividades, garantindo 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC), vivenciadas ao longo do curso e 400 horas de estágio curricular supervisionado, com início na segunda metade do curso (Brasil, 2002). Desse total de 2.800 horas, 1.800 horas deveriam ser destinadas aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural, e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No Parecer n.º 09 de 2001, a PCC é colocada como articuladora das dimensões teórica e prática ao longo de todo o curso de licenciatura. A proposta desse parecer é que a prática não esteja isolada nos cursos de licenciatura e não seja reduzida ao

estágio obrigatório (Brasil, 2001a). Embora o nome PCC não surja nesse documento, suas origens teóricas e seus objetivos estão implícitos. Assim, o Parecer propõe:

Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode 'vir' até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos (Brasil, 2001a, p. 57).

O Parecer n.º 28/2001 amplia a discussão sobre a prática nos cursos de licenciatura e destaca o nome Prática como Componente Curricular (Brasil, 2001b). Apoiados no Parecer n.º 09/2001, esse documento conceitua a PCC da seguinte forma:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador (Brasil, 2001b, p. 9).

Ainda no Parecer n.º 28/2001 encontra-se o seguinte conceito de prática:

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (Brasil, 2001b, p. 9).

Apesar de os Pareceres n.º 09 e n.º 28 de 2001 abordarem sobre a PCC, muitas dúvidas surgiram. Por essa razão, em 2004, o Governo do Estado da Bahia solicitou esclarecimentos sobre as diretrizes e, especificamente, sobre a PCC foi questionado o entendimento ao Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a distinção entre PCC e Prática de Ensino. Nesse parecer, define-se PCC como um “[...] conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de

desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (Brasil, 2005, p. 3). Ainda de acordo com esse parecer, as atividades de PCC

[...] podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (Brasil, 2005, p. 3).

O Parecer n.º 15/2005 também diferencia a PCC do estágio curricular obrigatório, ao definir que o estágio deve ocorrer sob a supervisão das instituições formadoras e tem como principal característica a vivência de situações de efetivo exercício profissional (Brasil, 2005). Dessa forma, a PCC pode ser desenvolvida em articulação com as escolas de Educação Básica, enquanto o estágio deve ser desenvolvido nas escolas, sob supervisão.

Nas normativas apresentadas até aqui, a PCC nos cursos de licenciatura tem adotado uma perspectiva teórica que busca romper com o “modelo 3+1” ou Racionalidade Técnica, em direção aos modelos de formação docente vinculados à Racionalidade Prática.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014) destaca que diferentes modelos de formação docente concorrem por posições hegemônicas. O autor considera que há modelos baseados na racionalidade técnica e outros fundamentados na racionalidade prática ou crítica, os quais “[...] orientam práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo” (Diniz-Pereira, 2014, p. 34).

Diniz-Pereira (2014, p. 36) considera que

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

No caso das resoluções para a formação docente de 2002, percebe-se a busca por modelos alternativos de formação docente a partir da Racionalidade Prática, com o objetivo de romper com a Racionalidade Técnica.

Em 2015, as Diretrizes Nacionais para a Formação Docente foram atualizadas. A Resolução n.º 02/2015 aumentou a carga horária total dos cursos de licenciatura de 2.800 para 3.200 horas e definiu que esses cursos devem ter, no mínimo, oito semestres ou quatro anos de efetiva atividade formativa (Brasil, 2015). De acordo com essa resolução, a PCC deve ser contemplada com 400 horas, distribuídas ao longo de todo o processo formativo.

A partir das propostas de núcleos de conhecimentos e da distribuição de carga horária, a Resolução n.º 02/2015 estabeleceu o que se denomina Base Comum Nacional (BCN) para a formação inicial de professores.

A Resolução n.º 02/2015 se destaca pela ênfase para e na docência pela garantia, ao longo de todo processo formativo dos licenciandos, de “[...] efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (Brasil, 2015, p. 11). Nesse sentido, essa Resolução adota como um de seus princípios a articulação entre teoria e prática, ao defender a prática como conhecimento em articulação com o conhecimento teórico e as escolas da Educação Básica como “[...] espaço privilegiado da práxis docente” (Brasil, 2015, p. 5). Desse modo, essa normativa apresenta perspectivas do modelo da racionalidade prática, ao mesmo tempo em que se aproxima da racionalidade crítica.

Diniz-Pereira (2014) compreende que o modelo da Racionalidade Crítica considera a educação como historicamente localizada e de natureza política. Assim, a educação e, conseqüentemente, a formação docente se torna uma atividade social e não apenas individual, pois afeta as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo educativo. Neste modelo de formação docente,

[...] o professor é visto como alguém que levanta um problema. Como se sabe, alguns modelos dentro da visão técnica e prática também concebem o professor como alguém que levanta problemas. Contudo, tais modelos não compartilham a mesma visão sobre essa concepção a respeito da natureza do trabalho docente. Os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas; os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa e os modelos críticos têm uma visão política explícita sobre o assunto (Diniz-Pereira, 2014, p. 40).

Bazzo e Scheibe (2019) reforçam a importância da Resolução n.º 02/2015, destacando que ela foi amplamente discutida pela comunidade educacional e constituiu um documento-síntese das lutas históricas de profissionais e pesquisadores da educação sobre a formação docente. Esse reforço dos autores ocorre no contexto da aprovação de novas diretrizes para as licenciaturas, em 2019. Tal aprovação ocorreu a partir de 2016, quando se iniciou um movimento de disputas no campo educacional.

A Resolução n.º 02/2019 (Brasil, 2019) apresenta uma proposta curricular de formação de professores com 3.200 horas, divididas em três grupos: o Grupo I, com 800 horas, é composto por conhecimentos da área pedagógica; o grupo II, com 1.600 horas, compreende os conteúdos específicos das áreas de formação, a partir dos objetos de conhecimento da BNCC e o conhecimento pedagógico de conteúdo; e o Grupo III, com 800 horas, compreende 400 horas de PCC e 400 horas de estágio supervisionado.

Conforme afirmam Bazzo e Scheibe (2019), a Resolução n.º 02/2019, se caracteriza como uma normativa tecnicista e instrumental, em que,

O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673).

Portanto, a prática e a PCC propostas por essa diretriz ganha destaque, isso ocorre dentro de uma concepção técnica do processo de ensino-aprendizagem e da formação docente. Em outras palavras, observa-se uma retomada de perspectivas da Racionalidade Técnica.

Em relação ao curso de Licenciatura em Pedagogia, a principal normativa é a Resolução n.º 1/2006. Essa resolução objetiva que a formação do pedagogo tenha como foco principal, a docência (Brasil, 2006). Desse modo, eliminaram-se as formações específicas para Educação Infantil, Anos Iniciais, Supervisão, Orientação e Administração Escolar, sendo que as duas primeiras eram das licenciaturas e as demais dos bacharelados. Assim, o pedagogo tem sua formação assegurada na articulação entre docência, a gestão educacional e a produção do conhecimento na área da educação que, por sua vez, não limita a atuação desse profissional apenas para o exercício docente.

As diretrizes para a formação docente de 2019 trazem preocupações para a formação no curso de licenciatura, pois objetiva retomar as formações específicas em Pedagogia em Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica (Brasil, 2019).

No contexto atual, com diretrizes que objetivam retomar as perspectivas da racionalidade técnica, é necessário definir uma compreensão para a PCC que busque romper com essa lógica, para que a PCC contribua com a formação docente e do pedagogo, a partir de uma perspectiva de educação crítica. Nesse sentido, considera-se que a PCC é um conjunto de atividades formativas que tem como objetivo fomentar a curricularização da prática na formação docente. Dessa forma, a PCC precisa ser planejada nos currículos ao longo de todo o processo formativo inicial do licenciando e pode ser inserida em disciplinas de conteúdos específicos e pedagógicos, bem como pode ser desenvolvida em núcleos ou disciplinas específicas para esse fim. Para além das possibilidades de reestruturação curricular que ela possibilita, salienta-se a sua importância para alterar a formação docente. Ao ampliar os espaços destinados à prática, ela também possibilita que a relação teoria e prática possa fomentar um processo formativo alinhado com a Racionalidade Crítica e, conseqüentemente, a uma visão política sobre os problemas da realidade social e educacional.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

De acordo com Minayo (2015), a pesquisa qualitativa objetiva questionar a realidade social por meio de perguntas particulares que priorizam, nas investigações, os significados, motivos, valores, aspirações e crenças do ser humano. Nesse sentido, considera-se o currículo de um curso de licenciatura como resultado de compreensões e escolhas dos agentes sociais que o constroem. Desse modo, O PPC expressa compreensões e ressignificações dos discursos curriculares elaborados por um determinado grupo da instituição. Assim, a forma como a PCC é inserida nos PPCs representa uma articulação entre as concepções dos agentes sociais e as concepções estruturais que permeiam a vida social como um todo, bem como a vida social em cada instituição.

A partir dessas considerações sobre a pesquisa qualitativa e sobre o currículo ou PPC de um curso, considera-se que a escolha do percurso metodológico depende de seu objeto e do recorte da realidade proposto pelo seu objetivo (Flick, 2009).

Neste artigo, a análise proposta é de natureza qualitativa e caracteriza-se como pesquisa documental, pois sua fonte de dados são documentos produzidos por diferentes instituições que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são dados secundários. Para tanto, definiram-se como documentos para análise os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos cursos de Pedagogia pelos Institutos Federais no Brasil.

O primeiro passo desta pesquisa consistiu no levantamento dos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados na modalidade presencial pelos Institutos Federais de Educação em todas as regiões do Brasil, por meio de consulta ao portal eletrônico e-MEC. No acesso a esse portal, foram localizados 33 cursos de Pedagogia. Em seguida, buscou-se pelos PPCs nos *sites* de cada instituição. Cinco PPCs não foram localizados. Dessa forma, realizou-se a análise de 29 PPCs que representam 88% dos cursos de Pedagogia ofertados pelos Institutos Federais no Brasil.

Conforme Tabela 1, verifica-se que a maioria dos PPCs analisados corresponde a cursos ofertados nas regiões Sul e Sudeste.

Tabela 1 - Número de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) analisados por região do Brasil

Região	N.º de PPC	% de PPC
Sudeste	11	37,9
Sul	11	37,9
Centro-Oeste	3	10,3
Nordeste	2	6,9
Norte	2	6,9
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria.

A análise documental dos PPCs foi realizada em três etapas. Primeiramente, foi elaborado um sistema de siglas para cada um dos PPC garantindo o anonimato da instituição. Assim, os 29 PPCs analisados foram nomeados conforme o seguinte exemplo: IF-1, IF-2, e assim por diante.

Em seguida realizou-se a análise documental de cada um dos PPCs. Inicialmente foi feita a leitura de todos os PPCs, tendo como principal foco a PCC. Após essa etapa, definiram-se as categorias de análise e, por fim, os dados foram organizados em planilhas e arquivos de texto. Entre as categorias definidas no processo de análise, destacam-se as seguintes: núcleos de conhecimento; carga horária do curso e da PCC; formas de curricularização da PCC; e nomenclatura da PCC.

## 5 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

Na análise dos 29 PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, observou-se que todos foram aprovados pelas instituições a partir de 2015. Com base nisso, os cursos foram divididos em dois grupos, conforme Tabela 2, tendo como referência as normativas para formação docente aprovadas em 2015 e em 2019. O primeiro grupo é composto por 16 PPCs, aprovados entre 2015 e 2019 e, portanto, têm como legislação de referência para sua organização, a Resolução n.º 02/2015. O segundo grupo reúne 13 PPCs que foram aprovados entre 2020 e 2023, cuja legislação de referência é a Resolução n.º 02/2019.

Tabela 2 – Ano de Aprovação dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC)

Ano do PPC	N.º de PPC	% de PPC
De 2015 a 2019	16	55,2
De 2020 a 2023	13	44,8
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria.

Devido às diferenças para a organização curricular das licenciaturas propostas pelas Resoluções n.º 02/2015 e n.º 02/2019, verificou-se, em todos os PPCs analisados, como foram organizados os núcleos do conhecimento.

A organização curricular dos cursos de licenciatura, definida na Resolução n.º 02/2015, deve contemplar três núcleos de conhecimentos: I – núcleo de estudos de formação geral; II – núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; e III – núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Brasil, 2015).

Nos 16 PPCs aprovados entre 2015 e 2019, verificou-se a presença, na organização curricular, dos núcleos de conhecimento definidos na Resolução n.º 02/2015. Desses, 11 PPCs apresentam esses núcleos de conhecimento. São eles: IF-1, IF-3, IF-4, IF-6, IF-8, IF-13, IF-15, IF-16, IF-23, IF-28 e IF-29.

Já cinco PPCs têm, em sua organização curricular, formas diferentes de organizar os conhecimentos, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 – Organização dos núcleos de conhecimentos nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Sigla	Ano do PPC	Núcleos de Conhecimento
IF-2	2019	Atividades Formativas; Prática de Ensino; Estágio Supervisionado; Atividades teórico-práticas.
IF-5	2015	Núcleo de formação específica; Núcleo de formação pedagógica; Núcleo de formação acadêmico científico-cultural.
IF-7	2017	Componentes Curriculares de Natureza Científico-Cultural e Instrumental; Estágio supervisionado; outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.
IF-18	2017	Conteúdos curriculares de natureza científico cultural; Prática educativa como componente curricular; Estágio curricular supervisionado; Atividades acadêmico-culturais.
IF-24	2016	Formação técnico-científico; Formação comum (núcleo de componentes curriculares pedagógicos e instrumentais); Formação optativa; Formação obrigatória – estágio supervisionado.

Fonte: elaboração própria.

Entre os núcleos apresentados no quadro, destacam-se os propostos pelos PPCs IF-5, IF-7 e no IF-24, perspectivas vinculadas à racionalidade técnica e ao modelo 3+1. Essas perspectivas se evidenciam, por exemplo, quando os PPCs dividem a formação do pedagogo em “formação específica” e “formação pedagógica”, como ocorre no IF-5, ou quando nomeiam um dos núcleos como “conhecimentos científicos e instrumentais”, como no caso do IF-7. De modo semelhante, o IF-24, ao dividir os núcleos de conhecimento em “formação técnico-científico” e “formação comum”, com ênfase em componentes curriculares pedagógicos e instrumentais, também fomenta perspectivas da racionalidade técnica em seus PPCs.

Nos 13 PPCs aprovados entre 2020 e 2023, conforme Quadro 2, verificou-se, na organização curricular, a presença dos grupos de conhecimentos definidos na Resolução n.º 02/2019.

A organização curricular dos cursos de licenciatura, conforme definida na Resolução n.º 02/2019 (Brasil, 2019), prevê três grupos: Grupo I – conhecimentos da área pedagógica; Grupo II – conteúdos específicos das áreas de formação, a partir dos objetos de conhecimento da BNCC e o conhecimento pedagógico de conteúdo; e Grupo III – PCC e estágio supervisionado.

Os 13 PPCs analisados não apresentam os grupos propostos, pois organizam seus cursos a partir dos núcleos de conhecimento da Resolução n.º 02/2015 (Brasil, 2015). Desse modo, esses cursos optaram por um movimento de resistência às novas normativas, devido ao seu caráter instrumental e antidemocrático, visto que sua

aprovação ocorreu em um contexto de falta de diálogo com representações dos profissionais e pesquisadores da educação.

As Resoluções n.º 02/2015 (Brasil, 2015) e n.º 02/2019 (Brasil, 2019), embora apresentem concepções de educação distintas, definem igualmente que os cursos de licenciatura se organizem em 3.200 horas, sendo que 400 horas são destinadas para as atividades de PCC. Diante disso, realizou-se a análise da carga horária definida nos PPCs para os cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Na Tabela 3, visualiza-se a carga horária total dos cursos analisados. A maior parte dos cursos (17 – 58,6%) tem sua carga horária total entre 3.200 e 3.300 horas. Entretanto, há um número relevante de PPCs que tem uma carga horária maior e até mesmo um (IF-24), que não apresenta a carga horária total.

Tabela 3 – Carga horária total nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Carga horária PPC	N.º de PPC	% de PPC
Entre 3200 e 3300	17	58,6
Entre 3301 e 3400	5	17,2
De 3401 a 3500	5	17,2
Acima de 3500	1	3,4
Não apresenta	1	3,4
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria.

Em relação à carga horária de PCC, conforme Tabela 4, percebe-se que a maior parte define uma carga horária superior a 400 horas para essas atividades. Além disso, apenas um dos PPCs apresenta uma carga horária menor e quatro que não apresentam, de forma explícita, a carga horária de PCC.

Tabela 4 – Carga Horária de Prática como Componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

Carga horária PCC	N.º de PPC	% de PPC
Igual a 400	11	37,9
Entre 401 e 450	10	34,5
Não Apresenta	4	13,8
Acima de 500	2	6,9
Menor 400	1	3,4
Entre 451 e 500	1	3,4
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria.

Destaca-se no processo de análise, que a PCC nem sempre está clara nos PPCs. Alguns PPCs definiam de forma clara e explícita o total de carga horária da PCC. Entretanto, em diversos cursos foi necessário realizar a contabilização da carga horária

de PCC, a partir da análise da matriz curricular. Os casos em que não foi possível encontrar a carga horária de forma explícita e nem por meio da contabilização da carga horária da matriz curricular, totalizam 13,8% dos cursos, ou seja, quatro PPCs (IF-7, IF-8, IF17 e IF-24). A partir da dificuldade de encontrar a PCC em alguns dos cursos, avalia-se que a prática pode não estar sendo considerada como uma das dimensões do processo formativo do professor nesses cursos.

Para além da carga horária definida para a PCC em cada um dos PPCs, realizou-se a análise de como a curricularização da PCC foi realizada.

Conforme o Parecer n.º 15/2005 (Brasil, 2005), a PCC pode ser organizada em núcleos específicos ou junto com outras atividades formativas, ou seja, nas diversas disciplinas do curso. Devido à flexibilidade que as normativas trazem para a curricularização da PCC e a autonomia das instituições de ensino, definiram-se dois elementos para analisar a curricularização da PCC: a) forma de inserir a PCC na matriz curricular; e b) modo como foi nominada.

Em relação às formas de inserir a PCC nos PPCs, realizou-se a análise a partir de quatro modelos presentes em outros PPCs analisados e discutidos por Silva (2021). Na pesquisa da autora, o modelo com maior incidência distribui às 400 horas de PCC em diversas disciplinas do curso e, portanto, define uma parte da carga horária de cada uma das disciplinas para as atividades de PCC. A autora denomina esse modelo de multidisciplinar. O segundo modelo, também discutido pela autora, distribui as 400 horas de PCC em disciplinas específicas que utilizam toda sua carga horária para desenvolver as atividades de PCC. A autora denomina esse modelo de disciplinar. Por fim, Silva (2021) ainda apresenta um terceiro modelo, denominado misto, que mescla os modelos multidisciplinar e disciplinar.

Tabela 5 – Formas de curricularização da Prática como Componente Curricular (PCC)

<b>Formas de curricularização da PCC</b>	<b>N.º de PPC</b>	<b>% de PPC</b>
Multidisciplinar	16	55,2
Não apresentado	6	20,7
Disciplinar	5	17,2
Misto	2	6,9
<b>Total</b>	<b>29</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria, adaptado de Silva (2021).

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia analisados, conforme apresentado na Tabela 5, 55,2% dos PPCs adotam o modelo multidisciplinar. De acordo com Silva (2021), esse modelo apresenta um grau de incerteza quando as ementas ou mesmo o PPC não apresentam como a PCC será desenvolvida. Por esse motivo, nesta pesquisa, analisou-se a presença da PCC tanto na matriz curricular dos PPCs quanto nas ementas das disciplinas.

Conforme a Tabela 6, dos 16 PPCs classificados como multidisciplinares, nove (56,3%) apresentam a PCC na matriz curricular. Ainda nessa tabela, apresenta na matriz curricular a palavra Prática, quatro (25%) PPC. Assim, infere-se que a prática refere-se à PCC. Por fim, a Tabela 6 mostra que três (18,7%) PPCs têm um quadro específico que mostra a inserção da PCC nas disciplinas.

Tabela 6 – Formas de apresentar a Prática como Componente Curricular (PCC) na matriz curricular dos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia classificados como multidisciplinares

Forma de apresentação da PCC	N.º de PPC	% de PPC
Apresenta como PCC	9	56,3
Apresenta como Prática	4	25
Apresenta quadro específico para PCC	3	18,7
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100,0</b>

Fonte: elaboração própria.

Em relação à inserção da PCC nas ementas, a Tabela 7 indica que pouco mais da metade dos PPCs explicita a carga horária de PCC nas ementas, sendo que apenas um, apresenta objetivos para as atividades de PCC. Destaca-se, ainda, que sete PPCs (43,7%) não apresentam a PCC nas ementas. Assim, a incerteza em relação à PCC nos PPCs multidisciplinares, discutida por Silva (2021) se coloca também nesta pesquisa, especialmente na ausência da PCC nas ementas. Assim, pode acontecer, como discute Silva (2021), a inserção da carga horária de PCC apenas para o cumprimento da legislação sem que ela se torne parte integrante do processo formativo do pedagogo. Entretanto, ressalta-se que na análise da matriz curricular, todos os PPCs apresentam a PCC.

Tabela 7 – Formas de apresentar a Prática como Componente Curricular (PCC) nas ementas dos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia classificados como multidisciplinares

Forma de apresentação da PCC	N.º de PPC	% de PPC
Apresenta Carga Horária	8	50
Não apresenta	7	43,7
Apresenta objetivos	1	6,3
<b>Total</b>	<b>16</b>	<b>100</b>

Fonte: elaboração própria, adaptado de Silva (2021).

Considera-se que o modelo disciplinar, presente em seis PPCs, pode garantir a integração curricular da PCC. Assim, ao definir disciplinas específicas para o desenvolvimento da PCC, os PPCs, além de garantir a carga horária prevista nas normativas, tornam a prática parte do processo formativo do pedagogo. Conforme o Quadro 2, destacam-se os componentes curriculares disciplinares de PCC.

Quadro 2 – Componentes curriculares de Prática como componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia classificados como disciplinares

Sigla	Número de disciplinas	Componentes curriculares
IF-15	8	Educação social
		Antropologia e educação
		Trabalho, Movimentos Sociais e Educação
		Sujeito e Educação
		Cidadania e Educação
		Processos educativos nas ações coletivas
		Ciência, Tecnologia e Sociedade
		Corpo, Trabalho e Educação
IF-16	8	Prática Educativa I: Seminário de Políticas Educacionais
		Prática Educativa II: no contexto da EaD
		Prática Educativa III: no contexto da Educação Especial
		Prática Educativa IV: no contexto da EJA
		Prática Educativa V: no contexto da Educação Básica I
		Prática Educativa VI: no contexto na Educação Básica II
		Prática Educativa VII: no contexto da Gestão Educacional
		Prática Educativa VIII: Memorial da Prática Educativa
IF-18	6	Prática Componente Curricular – Pesquisa e Observação 1, 2 e 3
		Prática Componente Curricular – Laboratório e Desenvolvimento de Materiais 1 e 2
		Prática Componente Curricular – Planejamento e Gestão
IF-28	8	Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Estudos Culturais na Educação de Surdos
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Aquisição e Aprendizagem de Primeira e Segunda Língua
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Educação Bilíngue e Artefatos Culturais
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Infância e Produção Cultural
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Educação, Meio Ambiente e Sociedade
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Educação e Diversidade - Relações Étnico-raciais, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Processos de Alfabetização e Letramento em contextos monolíngues e bilíngues
		Práticas de Ensino e Estudos Integradores: Organização e Gestão da Escola
IF-29	8	Seminário Integrador I ao VIII

Fonte: elaboração própria, adaptado de Silva (2021).

Ao analisar as perspectivas curriculares das disciplinas destacadas no Quadro 2, percebe-se que apenas o IF-18 organiza a PCC em disciplinas relacionadas aos pressupostos técnicos do trabalho docente como desenvolvimento de recursos didáticos e planejamento. Os demais PPCs analisados, destacam-se pela diversidade, ao tratar da PCC a partir de contextos diversos e priorizando temas transversais e críticos.

No IF-15, a PCC se destaca por adotar uma perspectiva de formação docente crítica. Desse modo, a PCC compreende a prática pedagógica como historicamente localizada e de natureza política, conforme discute Diniz-Pereira (2014).

Nos IF-16, IF-18, IF-28 e IF-29, os PPCs não apresentam ementas e, portanto, não foi possível analisar as propostas de PCC, mas identificaram-se as disciplinas consideradas de PCC, conforme Quadro 2. Destaca-se no IF-28, que a PCC está vinculada a sua proposta pedagógica bilíngue Português-Libras.

O modelo misto, conforme Quadro 3, foi adotado por dois PPCs que são da mesma instituição. Desse modo, ambos seguem a mesma proposta de quatro disciplinas específicas de PCC, vinculadas à pesquisa na formação docente (Pesquisa e Processos Formativos), e distribuem a carga horária de PCC em disciplinas de fundamentos e metodologia de diferentes áreas.

Quadro 3 – Componentes curriculares de Prática como componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia classificados como mistos

Sigla	Número de disciplinas	Componentes curriculares
IF-20 IF-21	14	Pesquisa e Processos Educativos I ao VIII
		Gestão Escolar
		Fundamentos e Metodologia de Geografia
		Fundamentos e Metodologia de História
		Fundamentos e Metodologia em Ciências Naturais
		Fundamentos e Metodologia em Língua Portuguesa
		Fundamentos e Metodologia em Artes

Fonte: elaboração própria, adaptado de Silva (2021).

Ao analisar as perspectivas curriculares das disciplinas destacadas no Quadro 3, percebe-se que há diferentes perspectivas curriculares no mesmo curso. Os IF-20 e IF-21 alocam a PCC em disciplinas relacionadas aos pressupostos técnicos do trabalho docente, ou seja, nas disciplinas de metodologia em diferentes áreas, mas também destacam a PCC na área de gestão escolar, articulando-a com a pesquisa em um viés da racionalidade prática, ou do professor reflexivo, destacando-se por um modelo misto também nas perspectivas curriculares.

Por fim, seis PPC não apresentaram a PCC e não puderam ser classificados. Esses cursos são: IF-3, IF-5, IF-7, IF-8, IF-24 e IF-26.

Analisou-se, também, nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia com o objetivo de identificar outras formas de nomear a PCC. Tais nomenclaturas diferentes estão presentes em sete PPC, sendo quatro organizados no modelo disciplinar e três no modelo multidisciplinar, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Nomenclaturas da Prática como componente Curricular (PCC) nos Projetos Pedagógicos de Curso dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia

<b>Sigla</b>	<b>Forma de Curricularização da PCC</b>	<b>Nomenclatura PCC</b>
IF-1	Multidisciplinar	Prática Profissional
IF-2	Multidisciplinar	Prática de Ensino
IF-15	Disciplinar	Prática de Ensino
IF-16	Disciplinar	Prática de Ensino/Prática Pedagógica/Prática Educativa
IF-27	Multidisciplinar	Prática de Ensino/Prática Docente
IF-28	Disciplinar	Prática de Ensino/Estudos Integradores
IF-29	Disciplinar	Seminário Integrador

Fonte: elaboração própria, adaptado de Silva (2021).

Conforme explicitado no Quadro 4, há várias nomenclaturas para a PCC. Essas formas distintas de nomear a PCC é o um dos focos do estudo de Almeida e Mesquita (2017). As autoras discutem a “polissemia do termo” avaliando que

[...] as palavras (os termos) são fonte de sentido e significado e, portanto, precisam ser empregados a fim de direcionar o entendimento tangível em relação àquilo que se refere. Nessa perspectiva, entende-se que o emprego de diversos termos para designar a PCC [...] pode se configurar como um reflexo do plural entendimento do que venha a ser a Prática como Componente Curricular por parte das IES no âmbito da formação docente (Almeida; Mesquita, 2017, p. 174).

Destaca-se que as diferentes nomenclaturas remetem às concepções de prática e, conseqüentemente, da PCC. Assim, ao nomear a PCC como “Prática Profissional”, compreende-se que o objetivo é fomentar a formação profissional do licenciando. Já, ao nomear a PCC de prática pedagógica, prática de ensino ou prática educativa, Silva (2021) considera que ocorre uma adjetivação da prática como a que tem fins pedagógicos, evidenciando que a PCC é compreendida como uma forma de estágio obrigatório que pode tornar obrigatória a sua realização na escola. Além disso, Almeida e Mesquita (2017) discutem que tais nomenclaturas mostram as diferentes interpretações sobre a PCC nos diferentes PPCs do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Salienta-se que as diversas nomenclaturas também expressam perspectivas curriculares. Desse modo, podem-se dividi-las em perspectivas da racionalidade técnica e perspectivas da racionalidade prática, ambas se enquadram nas teorias

tradicionais de currículo. São parte da perspectiva técnica, a nomenclatura Prática de Ensino. As demais, como Estudos Integradores, Prática Profissional e Seminário Integrador nos remetem a segunda perspectiva curricular.

Por fim, compreende-se, a partir dos dados e discussões apresentadas que, de forma geral, a PCC está presente na maioria dos PPCs analisados e tem contornos diferentes de acordo com as interpretações sobre a PCC nas instituições e agentes sociais que a compõem. Essas interpretações da PCC estão alicerçadas em concepções de currículo e de prática fundamentadas em diferentes perspectivas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo analisou a curricularização da prática nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para isso, foram analisados 29 PPCs de cursos ofertados em diferentes Estados do Brasil.

Na análise dos núcleos de conhecimento, a Resolução n.º 02/2015 é predominante na organização curricular. Desse modo, mesmo nos PPCs que foram aprovados após a Resolução n.º 02/2019, identificou-se a presença da normativa de 2015 em um movimento de resistência às diretrizes de 2019.

Em relação à organização curricular da prática, evidenciou-se que há três formas principais. O modelo multidisciplinar que distribui às 400 horas de PCC ao longo de diferentes disciplinas; o modelo disciplinar que apresenta disciplinas específicas para desenvolver a PCC; e o modelo misto que contempla ambos os modelos.

Quanto às nomenclaturas, salienta-se que apenas sete PPCs nomeiam a PCC de forma distinta. Entretanto, essas nomenclaturas refletem diferentes interpretações sobre a PCC adotada pelas instituições e pelos agentes sociais que a compõem.

Em relação às diferentes perspectivas curriculares adotadas pelos PPCs, destaca-se que as teorias do currículo tradicionais, nas perspectivas da racionalidade técnica e da racionalidade prática, são predominantes nos modelos multidisciplinares ou mistos da curricularização da PCC. Por sua vez, os modelos de curricularização da PCC disciplinares mesclam as perspectivas curriculares da racionalidade prática e das teorias críticas.

Percebe-se a necessidade de avançar nas discussões sobre a PCC nos cursos de Pedagogia, especialmente por meio de outros instrumentos de coleta e análise de dados que possibilitem evidenciar como a PCC efetivamente ocorre no desenvolvimento desses PPCs.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S.; MESQUITA, N. A. S. Prática como componente curricular como elemento formativo: compreensões nos projetos pedagógicos de licenciatura em Química em Goiás. **Acta Scientiae**, Canoas, n. 19, n. 1, p. 157-176, jan./fev. 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/2102/2282>. Acesso em: 24 maio 2024.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 1º ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 9, 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. Brasília: Ministério da Educação, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 24 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n.º 15, de 2 de fevereiro de 2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: MEC, 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: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em: 26 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13595\\_1-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13595_1-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 31 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n.º 28, de 2 de outubro de 2001**. 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. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192). Acesso em: 26 maio 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 26 maio 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, p. 609-624, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7445/4808>. Acesso em: 2 maio 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação de professores nos cursos de licenciatura**: um estudo de caso sobre o curso de ciências biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Cuiabá, v. 1, n. 1, p. 34-42, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 26 abr. 2025.

ESTEVÃO, C. Formação, gestão, trabalho e cidadania: contributos para uma sociologia crítica da formação. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 7, p. 185-206, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/tF4p5GjczvzrcpJ8vsfnYQS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2025.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2024.

SILVA, P. J.; GUIMARÃES, O. M. A prática como componente curricular nas licenciaturas: uma análise da produção acadêmica de 2002 a 2018 no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, MA, v. 27, n. 3, p. 167-197, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11350>. Acesso em: 24 maio 2024.

SILVA, P. J. **O habitus dos professores formadores dos cursos de Licenciatura em Química, nos Institutos Federais de Educação em Santa Catarina, e a constituição da Prática como Componente Curricular**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/73907?show=full>. Acesso em: 24 maio 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

VALÉRIO, M. Autonomia dos professores. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 66, p. 327-332, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/52325>. Acesso em: 02 maio 2025.

## DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo “Curricularização da prática: uma análise da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em pedagogia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia”.

## DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão disponíveis no artigo.

**Revisado por:**

Esther Arnold

E-mail: [eacr.escrita@gmail.com](mailto:eacr.escrita@gmail.com)