



DOI: <http://dx.doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5801>

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Practical training as a curricular component in teacher training at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

La práctica como componente curricular en la formación docente de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Janaina Alves de Oliveira Serejo¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7081-8014>

E-mail: janainaoserejo@gmail.com

Nilma Margarida de Castro Crusoe²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0610-8237>

E-mail: nilcrusoe@gmail.com

Reginaldo Santos Pereira³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6169-9773>

E-mail: reginaldouesb@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta resultado de pesquisa acerca de concepções de professores sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas realizadas com docentes que participaram da elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) da instituição mencionada. A análise de conteúdo foi adotada para interpretar as informações. Os resultados indicam que a prática como um componente curricular é compreendida como uma articulação entre teoria e prática, essencial para a formação docente, mas sua implementação ainda enfrenta desafios, especialmente, no que tange à sistematização curricular e à superação da dicotomia entre conhecimento teórico e experiência prática. Observou-se que a institucionalização desse componente curricular nos cursos ocorre de forma heterogênea, variando conforme as especificidades de cada licenciatura. Embora reconhecida como um elemento estruturante da formação de professores,

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, BA, Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, BA, Brasil.

³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Vitória da Conquista, BA, Brasil.

sua concretização enfrenta limitações relacionadas à falta de clareza, nos documentos institucionais, e à resistência de alguns docentes em integrar essa prática ao currículo. Conclui-se que a efetivação da prática como componente curricular exige maior alinhamento entre diretrizes institucionais e práticas pedagógicas, bem como estratégias que assegurem sua aplicação de maneira interdisciplinar e contextualizada.

Palavras-chave: formação docente; licenciatura; prática como componente curricular.

Abstract: This article presents the results of research on teachers' conceptions of Practice as a Curricular Component (PCC) in undergraduate courses at the Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). It is based on a qualitative approach, with semi-structured interviews conducted with teachers who participated in the development of the Institutional Pedagogical Project (IPP) of the aforementioned institution. Content analysis was used to interpret the information. The results indicate that practice as a curricular is understood as a link between theory and practice, essential for teacher training, but its implementation still faces challenges, especially with regard to curriculum systematization and overcoming the dichotomy between theoretical knowledge and practical experience. It was observed that the institutionalization of Practice as a Curricular Component in courses occurs in a heterogeneous manner, varying according to the specificities of each degree program. Although recognized as a structuring element of teacher training, its implementation faces limitations related to a lack of clarity in institutional documents and the resistance of some teachers to integrate this practice into the curriculum. It is concluded that the implementation of Practice as a Curricular Component requires greater alignment between institutional guidelines and pedagogical practices, as well as strategies that ensure its application in an interdisciplinary and contextualized manner.

Keywords: teacher training; bachelor's degree; practice as a curricular component.

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre las concepciones de los profesores acerca de la Práctica como Componente Curricular (PCC) en los cursos de licenciatura de la Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Se basa en un enfoque cualitativo, con entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes que participaron en la elaboración del Proyecto Pedagógico Institucional (PPI) de la mencionada institución. Se adoptó el análisis de contenido para interpretar la información. Los resultados indican que la Práctica como Componente Curricular se entiende como una articulación entre teoría y práctica, esencial para la formación docente, pero su implementación aún enfrenta desafíos, especialmente en lo que se refiere a la sistematización curricular y la superación de la dicotomía entre conocimiento teórico y experiencia práctica. Se observó que la institucionalización de la Práctica como Componente Curricular en los cursos se produce de forma heterogénea, variando según las especificidades de cada licenciatura. Aunque se reconoce como un elemento estructurante de la formación del profesorado, su concreción se enfrenta a limitaciones relacionadas con la falta de claridad en los documentos institucionales y la resistencia de algunos docentes a integrar esta práctica en el currículo. Se concluye que la efectividad de la Práctica como Componente Curricular exige una mayor alineación entre las directrices institucionales y las prácticas pedagógicas, así como estrategias que garanticen su aplicación de manera interdisciplinaria y contextualizada.

Palabras clave: formación docente; licenciatura; práctica como componente curricular.

1 INTRODUÇÃO

A organização do Estado brasileiro gerencia a educação por meio de princípios estabelecidos na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual defende a educação escolar como prática social. A LDB, principal documento responsável pela política nacional de educação, envolve os diferentes níveis e sistemas de ensino distribuídos pelo país. Atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de definir a formação de professores. O Art. 63 estabelece que cabe às instituições superiores de educação manter “cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental” (Brasil, 1996, p. 22). Nessa análise, encontramos o primeiro registro de uma prática de ensino nos cursos de licenciaturas no Art. 65 da LDB: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas” (Brasil, 1996, p. 22).

Motivados pela elaboração da LDB, o Parecer CNE/CP nº 09/2001 aponta uma discussão bastante extensa em relação à prática nos cursos de formação de professores. A ênfase maior é relacionada à articulação entre teoria e prática. Em alguns momentos, registra que “sem a mediação da transposição didática, a aprendizagem e a aplicação de estratégias e procedimentos de ensino tornam-se abstratas, dissociando teoria e prática” (Brasil, 2001, p. 20). A garantia de indissociabilidade, apontada pelo parecer, só é capaz de ser mantida mediante a capacitação em serviços dos futuros profissionais. Para construir experiências significativas e ensinar os estudantes em formação a relacionarem teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem e, por isso, ressaltam a importância de “indicar com clareza para o aluno qual a relação entre o que está aprendendo na licenciatura e o currículo que ensinará [na educação básica]” (Brasil, 2001, p. 21).

Nos cursos atuais de formação de professor, salvo raras exceções, ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo, ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo, sem considerar sua relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica. [...] nos demais cursos de licenciatura, que formam especialistas por área de conhecimento ou disciplina, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas em detrimento de um trabalho mais aprofundado sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio (Brasil, 2001, p. 21).

O parecer deixa evidente que deve haver maior valorização da experiência do estudante e, mais uma vez, reforça a ideia de que a Universidade investe mais em “o quê ensinar” (conteúdo) e esquece do “como ensinar”. A mesma fragilidade curricular

é percebida por Chaves e Veras (2019) ao se debruçarem nos currículos dos cursos de licenciatura da UFBA.

O termo “prática” aparece nos documentos com diferentes significações. No Parecer nº 02/2015 (Brasil, 2015a), e na Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b), prática educativa, prática de ensino e prática pedagógica são sinônimos que se referem à formação com atuação na educação básica, perpassam a ideia do que se pretende que o egresso em licenciatura realize. “Profissão docente” e “prática profissional” são expressões também utilizadas para se referirem ao magistério, à atuação, às didáticas, à atuação profissional voltada ao ensino fundamental, enquanto que “prática docente” diz respeito à atuação do professor do ensino superior que atua com o estudante de graduação. Já a expressão “Prática Educacional”, nas normativas, diz respeito a uma prática mais abrangente, às metodologias e às possibilidades que perpassam a educação.

No diálogo entre o que dizem os autores e a legislação partimos do entendimento de que a prática educativa pode ser considerada como práxis educativa, na medida em que é mediada por uma intencionalidade e objetiva um resultado na perspectiva de transformação social. Entendemos que a prática educativa é sempre práxis, quando a ação educativa, planejada e científica, tem como intenção a transformação material da realidade social. Da mesma forma, a atividade educativa deixa de ser práxis quando não tem, em seu propósito primeiro, a transformação. De acordo com Vázquez (1977, p. 185), “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis”. Consequentemente, não se pode pensar em uma prática sem fundamentação teórica, pois, nesse caso, seria apenas uma atividade prática e não uma práxis. A prática educativa transformadora requer um trabalho de educação com intenções de modificar os meios materiais e concretos. É no contexto da sala de aula, no sistema de ensino e da sociedade que a práxis acontece.

A Prática como Componente Curricular (PCC), regulamentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para os cursos de licenciatura aparece como um elemento estruturante na formação de professores. Desde sua inserção oficial nos currículos acadêmicos, por meio do Parecer CNE/CP nº 09/2001, a PCC tem sido objeto de discussão, tanto no que se refere à sua conceituação quanto à sua efetiva implementação nas instituições de ensino superior. Fundamentada no princípio da articulação entre teoria e prática, Mohr e Wielewicksi (2017) entendem que a PCC busca superar a dicotomia, historicamente, estabelecida na formação docente, promovendo uma integração reflexiva das experiências educacionais desde o início do curso.

O conceito de Prática como Componente Curricular surge no bojo das reformas educacionais das décadas de 1990 e 2000, marcadas por uma valorização crescente dos saberes docentes e da prática profissional como um espaço de produção de conhecimento (Pimenta; Lima, 2012). No Brasil, sua institucionalização ocorreu por meio do Parecer CNE/CP nº 9/2001, posteriormente consolidado na Resolução CNE/CP nº 2/2002 (Brasil, 2002), que estabelece a obrigatoriedade de 400 (quatrocentas) horas de atividades práticas ao longo da formação docente.

A legislação atribui a esse termo um conjunto de atividades que provocam experiências articuladas ao exercício da docência. Além disso, ela é definida como um elemento importante no processo formativo que estabelece relação entre os conteúdos e a prática docente:

Uma concepção de prática 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, 2001, p. 22).

Tais atividades devem ser desenvolvidas durante todo o processo formativo, funcionando como um núcleo, isto é, como parte de disciplinas ou de outras atividades, de modo que estejam presentes do primeiro ao último semestre, em diversos espaços de formação (Brasil, 2005).

Vários estudos vão apontar para uma nova relação entre teoria e prática, focando um novo papel ao professor, que deveria estar mais próximo ao processo de aprendizagem de seus alunos. Nesse contexto, a exigência imposta pela legislação impulsiona debates acerca da viabilidade de integrar a PCC aos cursos de licenciatura, considerando a necessidade de reorganizar currículos já estruturados e atender às demandas formativas estabelecidas.

Para Mohr e Wielewicksi (2017), a PCC é um eixo central na formação docente, integrando teoria e prática ao longo dos cursos de licenciatura e se diferencia do estágio supervisionado ao incluir atividades como observações, simulações e projetos interdisciplinares. Sua implementação pode ocorrer dentro das disciplinas, em espaços curriculares específicos ou por meio de programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)⁴. Os autores indicam desafios como a fragmentação curricular, infraestrutura precária, formação insuficiente de docentes universitários e resistência a mudanças. Superar essas barreiras é essencial para consolidar uma formação docente crítica e alinhada às necessidades educacionais contemporâneas.

Como exemplo disso, Vasconcelos, Fireman e Oliveira (2017) apresentam o panorama da produção científica que permeia os currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) acerca do estágio e da PCC. Conforme registram os autores citados, a produção científica com o termo "prática como componente curricular" é orientada sem relação entre teoria e prática. Sinalizam que "a prática como componente curricular frequentemente se configura como prática de laboratório e não como prática de ensino" Vasconcelos, Fireman e Oliveira (2017).

⁴ Trata-se de um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), criado em 2007, com o objetivo de apoiar a formação de professores para a educação básica, oferecendo bolsas a estudantes de licenciatura para que desenvolvam atividades pedagógicas em escolas públicas.

Ao considerar o aspecto da obrigatoriedade de integrar a PCC aos cursos de licenciatura e desafios para sua implementação, realizamos um estudo, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UESB), com foco específico nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Este artigo trata-se, portanto, do resultado da pesquisa de Mestrado de Serejo (2022). Ao esclarecer desafios, concepções e formas de implementação da PCC, o estudo amplia o debate sobre a relação entre teoria e prática na formação docente e evidencia caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais alinhadas às demandas da educação básica, favorecendo impactos sociais vinculados à qualificação da atuação profissional e à melhoria do ensino.

2 METODOLOGIA

Para compreendermos o contexto social que envolve o objeto de estudo desta pesquisa, utilizamos dispositivos da abordagem qualitativa por entendermos que “a investigação de realidades sociais centra-se no modo como elas são interpretadas/entendidas, experienciadas e produzidas pelos próprios atores/sujeitos” (Amado; Costa; Crusoé, 2017a, p. 73). O pesquisador, nessa perspectiva, procura descobrir a realidade e os sentidos de determinada prática ou conceito bem como a forma como os sujeitos lidam com tais fenômenos e, no caso específico dessa pesquisa, como compreendem a prática como componente curricular. O método qualitativo reforça a valorização do processo de construção da pesquisa e, não apenas, o resultado.

Ao ser delineada essa discussão, selecionamos, como campo empírico, a UESB, pois trata-se de uma instituição com quantitativo expressivo de cursos de licenciatura e “considerando a vastidão de cursos que oferece voltados para a formação de professores [...], a UESB se configurou, nas últimas décadas, como o espaço privilegiado de formação de professores para a educação básica nesse segmento do interior do Estado da Bahia” (UESB, 2019, p. 23).

Adotamos como critério para a seleção dos informantes professores da instituição vinculados à elaboração do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), de Formação dos Profissionais da Educação da UESB. Ao todo, foram entrevistados 6 (seis) docentes das licenciaturas em Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Filosofia, Teatro e Pedagogia, sendo que neste último, um informante é licenciado em Letras e o outro em Pedagogia, mas ambos atuam no curso de Pedagogia.

Para tornar possível a participação desse público, nosso estudo, vinculado ao projeto de pesquisa intitulado “A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar”, foi submetido e aprovado pelo Parecer Consubstanciado do CE, nº 110.225. Os informantes participaram de entrevistas semiestruturadas realizadas pela condutora da pesquisa (Serejo, 2022). Esse tipo de entrevista possibilita maior expressão da subjetividade dos entrevistados, porque, apesar de contemplar perguntas

norteadoras, tal instrumento permite que o entrevistado se sinta mais livre para verbalizar os sentidos daquilo que pensa evitando que a pergunta do pesquisador seja enviesada para um determinado ponto de vista. Os encontros aconteceram individualmente, por meio de videoconferência, a partir da plataforma Meet. O instrumento foi estruturado em blocos temáticos, com objetivos e questões orientadoras, definidas por Amado e Ferreira (2017) como “guião”. Os nomes dos informantes foram substituídos por nomes fictícios, escolhidos com as iniciais de A à F, para garantir o sigilo de suas identidades. A caracterização dos informantes consta no quadro a seguir.

Quadro 1 - Caracterização do(a) informante da pesquisa

Nome Fictício	Formação Inicial	Tempo de Profissão na UESB	Curso de vinculação na IES	Situação da pesquisa
Alice	Licenciatura em Letras	17 anos	Pedagogia	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 06/05/2021, à tarde, com duração de 01h30m03s. A entrevista transcorreu naturalmente, sem interrupções. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. A professora demonstrou estar solícita para contribuir com a pesquisa em questão.
Bianca	Licenciatura em Ciências Biológicas	09 anos	Ciências Biológicas	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 11/10/2021, à tarde, com duração de 02h04m11s. A entrevista transcorreu naturalmente, com algumas interrupções ocasionadas pela conexão de internet. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. A professora demonstrou estar solícita para contribuir com a pesquisa em questão.
Carlos	Graduação em Ciências Sociais	05 anos	Ciências Sociais	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 09/11/2021, à tarde, com duração de 01h27m18s. A entrevista transcorreu naturalmente, sem interrupções. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. O professor demonstrou estar solícito para contribuir com a pesquisa em questão.
Diego	Graduação em Filosofia	10 anos	Filosofia	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 19/10/2021, à tarde, com duração de 01h49m18s. A entrevista transcorreu naturalmente, sem interrupções. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. O professor demonstrou estar solícito para contribuir com a pesquisa em questão.
Elias	Licenciatura em Teatro	05 anos	Teatro	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 10/06/2022, à tarde, com duração de 00h47m21s. A entrevista transcorreu naturalmente, com algumas interrupções ocasionadas pela conexão de internet. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. O professor demonstrou estar solícito para contribuir com a pesquisa em questão.

Nome Fictício	Formação Inicial	Tempo de Profissão na UESB	Curso de vinculação na IES	Situação da pesquisa
Fátima	Licenciatura em Pedagogia	10 anos	Pedagogia	Realizada pela Plataforma Google Meet no dia 04/07/2022, à tarde, com duração de 02h33m03s. A entrevista transcorreu naturalmente, com muitas interrupções ocasionadas pela conexão de internet. As falas foram realizadas espontaneamente, mediante condução da pesquisadora. A professora demonstrou estar solícita para contribuir com a pesquisa em questão.

Fonte: elaboração própria, adaptado de Crusoé (2014).

Além da entrevista semiestruturada, utilizamos, como mecanismo para evitar inferência pessoal sobre os dados produzidos, a técnica da Análise de Conteúdo, pois tem como ponto de partida a interpretação daquilo que é dito pelo sujeito. Adotamos essa técnica como procedimento de análise para compreender e interpretar, via narrativas, a organização da prática como componente curricular nos cursos de licenciaturas da UESB. A análise de conteúdo praticada nessa pesquisa tem como base os estudos de Crusoé (2014), Amado, Costa e Crusoé (2017b).

A análise teve início com a transcrição das entrevistas como forma de aproximação entre escuta e o texto das entrevistas, sempre com atenção às pontuações e ao tom de voz dos entrevistados. Em seguida, realizou-se leitura vertical de cada entrevista, em busca de possíveis subcategorias e categorias, com vistas à significação de cada unidade de registro. Abaixo, apresentamos uma parte da matriz conceitual, excluídas as colunas de indicadores e das unidades de registro (Crusoé, 2014). Foi utilizada como unidade de registro a frase, e, em seguida, selecionadas as categorias que constam no Quadro 2.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias da pesquisa

Área	Categoria	Nota explicativa
A prática como componente curricular na concepção de professores da UESB	Concepção de Prática como Componente Curricular / Possibilidades de desenvolvimento da Prática como Componente Curricular nas licenciaturas	Informações sobre Concepção de Prática como Componente Curricular e possibilidades do desenvolvimento da PCC nos cursos de licenciatura da UESB

Fonte: elaboração própria.

Ao longo de todo o processo, recorreremos à contribuição teórica de pesquisadores de determinado tema ou categoria para dialogar com os documentos oficiais, documentos pedagógicos institucionais, produções acadêmicas e, sobretudo, para a interpretação das narrativas dos informantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesse ponto, apresentamos as análises decorrentes das entrevistas semiestruturadas, organizadas em subtópicos que examinam as concepções de professores sobre a Prática como Componente Curricular (PCC) e as possibilidades de seu desenvolvimento nos cursos de licenciatura da UESB. O texto discute as compreensões docentes acerca de prática, teoria e práxis, evidenciando tensões e desafios, e descreve as estratégias adotadas pelos cursos para integrar a PCC ao currículo. Esses tópicos aprofundam a leitura das narrativas dos informantes e mostram como tais concepções se materializam nas propostas curriculares, revelando limites, avanços e contradições na implementação institucional da PCC.

3.1 Concepção de Prática como Componente Curricular

Ao entrevistar os professores para compreender seus respectivos pontos de vista acerca do que é prática e o que é PCC, em unanimidade, todos relataram que a construção dos conceitos de prática pedagógica e de prática como componente curricular foi uma etapa demorada nas discussões do PPI. Fátima conta que o grande desafio enfrentado pelos membros constituintes do PPI foi, primeiro, entender o que é prática como componente curricular, conceituá-la, para, depois, discutir os meios de corporificar isso no currículo da licenciatura.

Alice afirma que a discussão sobre prática existe desde que entrou na UESB, não é algo novo. Ela conta que “a Lei veio dizer que as universidades não estavam considerando a prática como componente curricular, não estava considerando essa prática nos cursos de licenciatura” (Alice, entrevista, 2021) e, por isso, a necessidade de discutir sobre a temática. Dito isso, o começo dos debates partiu do entendimento do que era prática.

A fala de Alice evidencia a percepção de que a legislação foi um marco provocador e sugere uma visão reducionista da prática como elemento apenas impulsionado por normativas. Pimenta (2005) alerta que não se deve entender a prática como um elemento imposto de fora, mas como uma necessidade intrínseca à formação docente, resultante da relação entre ação e reflexão. Da mesma forma, Vázquez (1977) reforça que a prática não é um apêndice, mas condição necessária à transformação e superação das limitações do ensino tradicional.

Após muitas discussões, a equipe da comissão chegou no entendimento da PCC enquanto uma atividade teórico-prática, uma práxis, em um movimento dialético de ação, reflexão e ação, nas palavras de Fátima (entrevista, 2021). Essa concepção também é traduzida nas falas dos informantes, conforme veremos a seguir.

Bianca define a PCC como um “diálogo entre conhecimento acadêmico sistematizado, esse conhecimento que também vem de uma prática, de uma pesquisa científica ou de uma observação da teoria” (Bianca, entrevista, 2021).

Ao discutir a relação entre prática e teoria, é preciso romper com concepções lineares, hierarquizantes ou instrumentalizadas que subordinam uma à outra.

Conforme nos adverte Vázquez (1977), a práxis não é a simples aplicação da teoria, tampouco uma atividade empírica sem consciência; trata-se de um movimento dialético em que teoria e prática se coproduzem e se interpelam mutuamente. Reduzir a prática ao papel de mera validadora da teoria é esvaziá-la de seu potencial transformador e de sua historicidade concreta. Da mesma forma, considerar a teoria como guia infalível para a ação é negar-lhe o caráter inacabado e dependente das experiências humanas.

Pimenta (2005) reforça que a práxis educativa precisa ser compreendida como atividade consciente e crítica, mediada pela reflexão sobre o fazer docente em contextos reais. Nesse sentido, é na tensão entre o pensar e o agir – nunca em sua fusão acrítica – que se forja uma formação docente comprometida com a transformação social e com a construção de uma prática educativa situada, ética e politicamente engajada.

O conhecimento científico acadêmico, para Bianca (entrevista, 2021), também é teórico, mas emerge de análises empíricas. Vázquez (1977, p. 225) percebe, da mesma forma, que a prática “não só funciona como critério de validade da teoria, mas também como seu fundamento”, já que permite superar suas limitações anteriores mediante seu enriquecimento como novos aspectos e soluções. O autor cita o exemplo da teoria de Marx e Engels cujo papel determinante, desde seu nascimento, é representado pela prática social. A teoria da revolução, criada por eles, “surge em estreita relação com a atividade prática, e se enriquece com novas soluções à medida em que se enriquece a luta revolucionária do proletariado” (Vázquez, 1977, p. 223).

Vázquez (1977) utiliza o exemplo da revolução do proletariado para explicar que a Teoria da Revolução Marxista é potencializada a partir das atividades práticas do mundo material. Ou seja, a teoria é idealizada não só com base no estudo prévio, como também, “muito essencialmente, no estudo da atividade prática revolucionária dos operários alemães, ingleses e franceses contra a burguesia” (Vázquez, 1977, p. 224). Em determinado ponto, o autor expõe que ocorreram certas limitações teóricas do Manifesto em razão das “[...] insuficiências da própria prática que lhe servia de fundamentação, e da necessidade de aguardar novas contribuições da atividade revolucionária da classe operária para responder a questões que o Manifesto não podia responder” (Vázquez, 1977, p. 224).

Nesse caso, a teoria tendo limitações em detrimento da prática, com influência direta de uma sobre a outra. Com isso, pode-se entender que a prática serve de “critério de verdade” da teoria e de fonte de seu enriquecimento, também, no processo de formação de professores na medida em que teorias podem ser criadas a partir do mundo material (da escola, da educação básica, da sala de aula, do fenômeno educativo) e, de igual maneira, o mundo material pode sofrer transformações fortalecidas pela atividade teórica.

Para Alice, a prática como um componente curricular é articulação entre os saberes teórico-práticos e os saberes do desempenho da função, ou seja, ela “poderia ser compreendida como forma de articulação dos saberes teórico-práticos com a

atuação na profissão” (Alice, entrevista, 2021). Bianca diz que a PCC contribui para “entender a realidade escolar, entender os conhecimentos que circundam aquele universo, promover um diálogo de dimensão prática” (Bianca, entrevista, 2021). Carlos, por sua vez, entende que a PCC “é um ponto de encontro entre dois espaços diferentes: de um lado onde a educação já se desenrola e de outro lado onde essa educação é pensada” (Carlos, entrevista, 2021). Além disso, ele acredita que é uma forma de “inserção, uma abertura para o mundo” (Carlos, entrevista, 2021). A perspectiva desses professores tem relação com o que apresentamos sobre a teoria marxista: unidade entre teoria e prática para uma transformação do mundo material.

Concordamos que, nessa premissa,

[...] é difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. Essa perspectiva da formação docente abre caminhos para a construção de uma identidade docente que reconheça a complexidade e os desafios da profissão e os obstáculos a serem superados na busca pela qualidade do processo de ensino e de aprendizagem (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 267).

Se existe o entendimento de que a PCC é essa relação entre teoria e prática é incorreto dizer que ela é a parte “prática” dos cursos da UESB, uma vez que isso desconstrói todo o conceito de prática discutido na Comissão. O PPI da Universidade em questão parte do conceito de PCC da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e do Parecer CNE/CP nº 15/2005:

[...] é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas [e deve constar no Projeto Pedagógico do Curso]. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica [...] (Brasil, 2005 *apud* UESB, 2019, p. 40).

O documento do PPI destaca também que a PCC

[...] não pode ser vista como uma estratégia para buscar o equilíbrio da relação teoria e prática nas disciplinas, pois deverá ser pensada na perspectiva interdisciplinar, como lugar formativo e articulador da formação da identidade docente e ser distribuída entre as disciplinas específicas e as de formação pedagógica. Deve proporcionar o pensar sobre para que, como e o que fazer nos espaços educativos com o aprendizado (UESB, 2019, p. 41).

Dessa forma, a prática como um componente curricular deve marcar “os projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar” (Brasil, 2001, p. 9).

Para Bianca, a PCC auxilia no momento de estágio, “por isso, inclusive, que a gente coloca a prática como componente curricular como uma coisa que acontece desde o primeiro semestre [e perpassa] todo o processo formativo” (Bianca, entrevista, 2021), uma vez que ela pode aproximar o estudante da realidade profissional, mobilizar os conhecimentos do curso e proporcionar “diálogo com as disciplinas pedagógicas, colocar o estudante dentro da escola para promover atividades educativas que consolidam esse diálogo” (Bianca, entrevista, 2021).

Apesar de identificar a importância desse componente no currículo dos cursos, Alice diz que tal dimensão não tem acontecido, porque, na própria discussão para reforma dos cursos, os professores insistiram em definir créditos teóricos e créditos práticos em suas disciplinas. “Então, assim, a gente não conseguiu romper com essa dicotomia na própria universidade” (Alice, entrevista, 2021).

A formalização da PCC nos currículos não garante, por si só, a superação da fragmentação epistemológica que marca a formação docente. A manutenção da lógica de separação entre créditos teóricos e práticos evidencia que a universidade, assim como outras universidades brasileiras, ainda opera sob um paradigma dualista, enraizado na tradição positivista e tecnicista. Essa postura contraria a concepção de práxis defendida por Vázquez (1977), para quem a verdadeira transformação só ocorre quando o fazer e o pensar se entrelaçam em um processo dialético, consciente e intencional. A prática, nesse caso, não é a “parte prática” do curso, mas um espaço de problematização crítica do real, que exige a reconstrução contínua do conhecimento à luz da experiência vivida. Persistir na disciplinarização fragmentada da formação é, portanto, manter intacto o modelo que se pretende transformar. Trata-se de um processo contraditório que, como aponta Pimenta (2005), só será superado quando as universidades reconhecerem a docência como prática social complexa, articulada à totalidade da vida concreta e não reduzida a momentos estanques de aplicação técnica de saberes pré-estabelecidos.

Bianca tenta explicar a importância da PCC para os professores com o exemplo das experiências no PIBID: “a prática como componente curricular ela é como se fosse [...] uma curricularização do PIBID, porque o PIBID é uma coisa meio que extra e não acessível para todos os estudantes” (Bianca, entrevista, 2021). Assim como já destacado outras vezes, por essa professora e por outros entrevistados, o PIBID entra como sugestão de inspiração a ser seguida no âmbito curricular, pois seu caráter extensionista tem o princípio primeiro de promover a integração entre educação superior e educação básica por meio da inserção dos estudantes nas escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas desde o início da sua formação acadêmica.

O exemplo do PIBID como inspiração para a PCC revela uma tentativa de aproximação entre formação teórica e campo de atuação, contudo é preciso reforçar que a prática não deve ser vista apenas como extensão ou aplicação, mas como constitutiva do próprio processo formativo, conforme defende Vázquez (1977). O risco,

como aponta Pimenta (2005), é manter a prática como um apêndice da teoria e não como uma instância essencial da práxis pedagógica.

Serejo (2022) ressalta a importância na conexão entre a formação docente e o campo de atuação, interseção entre universidade e escola. Nesse contato, deve haver articulação do que é observado com o que é aprendido na sala e possibilidades futuras de atuação. Não interessa apresentar ao licenciando um fenômeno educativo do mundo material que ele não conheça teoricamente e nem lhe apresentar uma teoria que não possa ser materializada. É importante ter noção dos dois aspectos. Da mesma forma, o estudante precisa ter condições para interpretar ambas as atividades. Por isso, a PCC não deve ser meramente o cumprimento de normativas, mas atividades que estejam em consonância com o que os estudantes vêm aprendendo nas disciplinas, no semestre e no curso. Recorremos a Vázquez (1977, p. 235) para compreender esse processo, diz ele: “[...] a prática experimental científica só é reveladora para o homem de ciência que a pode ler conhecendo a linguagem conceitual correspondente” e, com isso, a prática e a compreensão dessa prática. Sem a sua compreensão, a prática permanece oculta e sem propósito.

Defendemos, aqui, a noção de práxis no currículo dos cursos de licenciaturas e identificamos a Prática como Componente Curricular como uma possibilidade para tal realização. Esse componente deve estar embebido de uma unidade entre teoria e prática, com identidade e atribuições próprias, mas desenvolvidas em comunhão. Sob essa ótica,

Não se pode tirar a conclusão de que a teoria e prática se identifiquem, ou de que a atividade teórica se transforme automaticamente em prática. Impede chegar a essa conclusão o fato de que a prática não fala por si mesma e exige uma relação teórica com ela: a compreensão de práxis (Vázquez, 1977, p. 237).

Desse modo, conciliando-as mutuamente, e “avançando por caminhos diferentes em direção ao final do processo de hipótese em hipótese – a atividade teórica –, e de experiência em experiência – a atividade prática –, ambas convergem no produto objetivo ou resultado real” (Vázquez, 1977, p. 243), para a formação docente. Essa síntese não apenas resulta na transformação da realidade educativa, mas, também constitui o próprio sujeito que dela participa, reiterando a práxis como categoria fundante da formação docente. A efetiva integração entre atividade teórica e prática pedagógica torna-se condição indispensável para a constituição de profissionais críticos e reflexivos, capazes de intervir de forma consciente e transformadora no contexto educacional.

É prudente compreender a dimensão da PCC, sobretudo para os docentes responsáveis pela formação de futuros professores. Afinal, como superar a histórica dissociação entre teoria e prática se não for no âmbito da licenciatura? Para tanto, é imprescindível que os professores universitários se apropriem dessa concepção para garantir uma formação inicial sólida e para que seus egressos possam ressignificar essa prática em sua atuação futura, inclusive na educação básica, promovendo uma

docência reflexiva, contextualizada e comprometida com a transformação da realidade escolar.

3.2 Possibilidades de desenvolvimento da Prática Como Componente Curricular nas licenciaturas

Este tópico tem como objetivo apresentar, por meio das narrativas, como tem acontecido o processo de construção dos projetos dos cursos de licenciatura aos quais os informantes são vinculados e quais as possibilidades vislumbradas pelos professores para desenvolver a PCC. Bianca conta que criar as alternativas da PCC, no currículo, é muito difícil “porque, na verdade, a prática como componente curricular provoca que a gente saia de um lugar de conforto [...], ela é uma proposta que desestrutura a forma como a gente vêm executando o currículo” (Bianca, entrevista, 2021).

Essa percepção revela a potência da PCC em tensionar estruturas tradicionais e conservadoras do currículo. Contudo, como aponta Pimenta (2005), superar essa zona de conforto exige mudanças estruturais, e, sobretudo, epistemológicas, entendendo a práxis como fundamento ontológico da formação docente. Vázquez (1977) enfatiza que a práxis é o motor da transformação social, sendo necessária a compreensão de que a prática não é um complemento, mas parte constitutiva e articuladora do currículo formativo. Além disso, as orientações da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b) reforçam que a prática deve permear todo o curso, sendo entendida como núcleo articulador e não como um apêndice.

No documento do PPI, há uma série de possibilidades para se desenvolver a PCC nos currículos dos cursos de licenciatura da universidade:

- I) procedimentos de observação e reflexão de diferentes dimensões da prática educativa, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema;
- II) organização de projetos integradores, tendo como perspectiva a implementação de seminários de integração e vivências práticas;
- III) não figurar necessariamente como disciplina nos moldes convencionais, podendo estar, ou organizar-se, sob a responsabilidade de um grupo de docentes que ministram as disciplinas durante cada semestre e/ou de um único docente;
- IV) pesquisas ou estudos de casos sobre a docência, a saber: questões de ensino e aprendizagem; projetos educativos; articulação entre profissionais e diferentes setores da escola; relação família e escola; formação continuada de professores e de gestores da escola básica. Esses aspectos podem ser organizados sob orientação do(s) docente(s) responsável(eis) pela interpretação de práticas pedagógicas no currículo efetivado pelos professores da educação básica, por meio da inter-relação entre teoria e prática, no sentido da práxis;
- V) observação e reflexão sobre a prática educativa com a possibilidade de utilização de tecnologias de informação;

- VI) levantamento, análise e/ou produção de materiais didáticos;
- VII) levantamento, análise e/ou produção de documentos relativos à organização do trabalho na escola;
- VIII) coleta, registro e análise de vivências, narrativas orais e escritas de profissionais da educação, estudantes e pais ou responsáveis pelos alunos da escola básica, planos de aula, projetos interdisciplinares, protótipos de ensino com uso de gêneros multimodais, tendo como foco a intervenção e a transposição didáticas em contextos de ensino;
- IX) elaboração de projetos de iniciação à docência;
- X) vivências de experiências formativas nos contextos da gestão e coordenação escolar, em espaços comunitários de atendimento a sujeitos em situação de risco e vulnerabilidade educacional e social, com a predominância do exercício da docência (UESB, 2019, p. 41-42).

Bianca entende que foi mais interessante estabelecer essas orientações comuns e abrangentes para que cada curso tivesse autonomia na escolha de cada ação, conforme cada realidade. Já Alice acredita que “a prática como componente curricular vai permanecer do ponto de vista normativo para poder dizer que tem, mas, na essência, isso não mudou” (Alice, entrevista, 2021) com o aglomerado de sugestões estabelecidas no documento.

A crítica de Alice revela uma tensão comum no campo educacional: o abismo entre a normativa e a realidade. Como já discutido por Guimarães e Rosa (2006), sem um projeto político-pedagógico coerente e coletivamente construído, a PCC corre o risco de se transformar apenas em um elemento decorativo do currículo, sem efetividade formativa. A simples inserção normativa não garante a superação da dicotomia teoria-prática que a LDB e a Resolução CNE/CP nº 02/2015 propõem enfrentar. Como reforça Pimenta (2005), é preciso que a práxis se efetive como uma prática socialmente situada e reflexiva, e não como mera adequação às exigências legais.

No curso de Pedagogia, algumas disciplinas tiveram um acréscimo de 30 horas reservadas para a prática como componente curricular e “são atividades que devem ser previstas para o licenciando desenvolver no campo de atuação” (Alice, entrevista, 2021). Existe, também, conforme explica Alice, uma disciplina que articula todas as outras. Por exemplo, “a disciplina de Metodologia do Conteúdo de Língua Portuguesa deve ser articulada [...] [com a disciplina] Didática se tiver naquele mesmo semestre” (Alice, entrevista, 2021) e pensar de que modo essa atividade pode estar envolvida em todas as outras disciplinas daquele semestre. “Todas as disciplinas devem estar envolvidas nessa prática e no caso vai ser responsabilidade de todos os professores” (Alice, entrevista, 2021).

A entrevistada afirma que a PCC ficou reduzida “àquelas mesmas disciplinas que eram vistas como disciplinas “práticas”, são as disciplinas que estão no campo da dimensão pedagógica” (Alice, entrevista, 2021). A opção de ter um conjunto de disciplinas que sejam de dimensão pedagógica já divide teoria de prática, porque, “a rigor, não deveria ter um conjunto específico de disciplinas que fossem de dimensão pedagógica,

porque se é um curso de licenciatura todas as disciplinas deveriam ter dimensão pedagógica” (Alice, entrevista, 2021).

A organização da PCC, tal como relatada por Alice, revela um movimento que, embora aparente avanços, permanece preso a uma lógica estrutural que fragmenta o conhecimento e reafirma a dicotomia teoria-prática que se buscava superar. Ao restringir a dimensão pedagógica apenas a determinadas disciplinas, o curso de Pedagogia reforça a ideia de que o saber pedagógico é exclusivo de espaços curriculares específicos quando deveria atravessar todo o percurso formativo. Tal postura institucional contraria o princípio da práxis formulado por Vázquez (1977), para quem não há práxis onde a atividade está dissociada da reflexão consciente e crítica. Ao compartimentalizar a prática em blocos estanques e tratá-la como um acréscimo de carga horária, ou mesmo como tarefa de um único docente articulador, corre-se o risco de reduzir sua potência formativa a uma mera formalidade curricular. A práxis, diferentemente, exige uma articulação orgânica entre todos os saberes e dimensões da formação em que cada disciplina, seja ela de conteúdo específico ou pedagógico, se comprometa com a transformação da realidade educativa. A persistência dessa organização curricular evidencia que a concepção de prática ainda não foi assimilada como eixo integrador da formação docente, mas permanece subordinada a lógicas tradicionais de organização do conhecimento, enfraquecendo seu caráter formativo, reflexivo e transformador.

Bianca relata que, no curso da Biologia, foi muito discutida a ideia de que talvez não fosse ideal ter um professor responsável pela prática como componente curricular, “para não cair nesse mesmo erro de disciplina” (Bianca, entrevista, 2021) e trataram como uma dimensão que contempla todo o curso. Sob essa perspectiva, está em debate a possibilidade de os professores e os estudantes realizarem discussões sobre as disciplinas que estão sendo oferecidas no intuito de estimular a pensarem a questão social, ambiental, a relevância dos conteúdos científicos e, com isso, pensarem em atividades a serem desenvolvidas na escola. Esses projetos abarcariam um momento de culminância entre os estudantes em que apresentariam os trabalhos na universidade ou na escola e seriam desenvolvidos “com o auxílio dos professores das disciplinas e seria uma dimensão que [...] mobilizaria todos os professores do curso exatamente para a gente começar a criar essa cultura de identidade docente, identidade da licenciatura” (Bianca, entrevista, 2021). A professora em questão pensa que a PCC, no curso de Biologia, deve fazer com que os estudantes reflitam sobre como “podem passar o conteúdo em uma sala de aula do ensino médio” (Bianca, entrevista, 2021), de forma a construírem sequências didáticas, jogos paradidáticos, entre outros modelos já adotados em outras instituições.

Essa preocupação expressa pela professora é fundamental, pois evita a centralização da PCC em um único docente permite que ela se configure como dimensão integradora e transversal do currículo, como preconiza o Parecer CNE/CP nº 15/2005 (Brasil, 2005). Além disso, ao propor o envolvimento coletivo dos docentes, fomenta-se a construção de uma identidade docente mais robusta e crítica, conforme defende Pimenta (2005). A prática como componente curricular, quando pensada dessa forma, rompe com

a lógica fragmentada da formação e promove uma articulação entre os diversos saberes e as experiências pedagógicas necessárias à formação do futuro professor.

O professor Carlos conta que os alunos de licenciatura em Ciências Sociais têm uma “condição socioeconômica que impõe a necessidade de que eles tenham um curso rápido” (Carlos, entrevista, 2021), por isso, o colegiado precisou pensar em alternativas que não ampliassem a duração do curso. Nesse sentido, optaram por realizar, semestralmente, projetos integradores que estejam articulados com as disciplinas do Núcleo Básico Comum para que os estudantes reflitam e discutam sobre “as experiências de cada disciplina no semestre” (Carlos, entrevista, 2021). No curso em questão, cada semestre tem uma marca específica, e a PCC se insere na “possibilidade de pensar algo que esse semestre traz para construir uma perspectiva de prática de inserção na escola” (Carlos, entrevista, 2021) no intuito de que os licenciandos possam apresentar elementos novos que estejam acontecendo nesse campo. Os projetos integradores serão de responsabilidade de um professor específico que mediará o projeto naquele semestre e essa atividade traz semelhanças com as 200 (duzentas) horas de atividades complementares já inseridas no currículo.

A estratégia adotada pelo curso de Ciências Sociais, embora bem-intencionada ao buscar alternativas viáveis diante das limitações socioeconômicas dos estudantes, demonstra um tensionamento entre a flexibilização curricular e a efetividade formativa da PCC. A utilização de projetos integradores como forma de inserir a prática no currículo é uma tentativa de articulação entre os saberes disciplinares e a realidade escolar, mas sua configuração como atividade semestral, mediada por um único docente, corre o risco de limitar a dimensão formativa da práxis ao restringi-la a um espaço pontual, desvinculado da totalidade do processo formativo. Vázquez (1977) é enfático ao afirmar que a práxis exige continuidade, consciência crítica e envolvimento coletivo; não se trata de ações fragmentadas ou episódicas, mas de um processo em que teoria e prática se entrelaçam no interior das contradições do mundo social. Quando a prática é diluída em projetos ocasionais, e não assumida como eixo transversal do currículo, compromete-se sua função transformadora e crítica, reduzindo-a a um recurso de gestão acadêmica diante de contingências estruturais. É necessário, portanto, ir além da adaptação funcional às limitações temporais dos cursos e assumir que uma formação orientada pela práxis demanda reorganização profunda dos tempos e espaços da formação docente, com compromisso político-pedagógico coletivo e com centralidade na experiência vivida e refletida pelos sujeitos em formação.

Diego conta que os professores do curso de Filosofia têm discutido sobre desenvolver a PCC como uma disciplina oferecida desde o começo da formação docente. “As PCC comportam a preparação, o estudo sobre a docência, desde que garanta a identidade do profissional de educação” (Diego, entrevista, 2021). Nesse aspecto, o egresso deixa de ser um profissional da filosofia e passa a ser reconhecido enquanto profissional de educação, com currículo especialmente pensado para a atuação docente. Imbuídos dessa compreensão, o currículo desse curso divide a prática como componente curricular em dois grupos: “Pesquisa e Prática do Ensino de Filosofia” e “Seminários de

Atividades Integradoras". O primeiro caso "é mais direcionado para a prática de ensino, enquanto os seminários [...] são relacionados com o ensino de Filosofia" (Diego, entrevista, 2021). No total, essas novas disciplinas compreendem 405 horas do curso de Filosofia, sendo 6 de 60 e 1 de 45 horas, contemplando 7 semestres, portanto, 7 disciplinas voltadas para esse fim.

No curso de Teatro, Elias informa que houve modificação de algumas ementas que já existiam no currículo, de maneira que as disciplinas contemplassem aquelas ações de levar o estudante para o campo de ensino, que significa "análise do Projeto Político Pedagógico, das ementas, dos planos de curso, dos planos de aula dos professores que já estão atuando com a disciplina de Artes nas escolas" (Elias, entrevista, 2021). Além disso, foram criadas mais duas disciplinas, "Laboratório de Pedagogia Teatral 1 e 2", que são interligadas. As disciplinas têm o objetivo de levar os discentes para escola para "compreenderem o ambiente de uma escola e fazer uma espécie de diagnóstico da relação daquela escola com o ensino de Artes para elaboração de alguma intervenção na escola relacionada à prática teatral" (Elias, entrevista, 2022). As duas disciplinas, sozinhas, não contemplariam as 400 horas obrigatórias de PCC. Nesse caso, para preencher a carga horária dessa atividade de modo que não ampliassem a duração do curso, optaram por distribuir a carga horária entre disciplinas já existentes. O informante narra que não ficaram determinados quais seriam os professores responsáveis por essa atividade, mas "são aqueles que têm experiência de prática mesmo, na relação de teatro e escola, porque nem todos nós temos esse perfil" (Elias, entrevista, 2022).

Ao questionar os professores sobre a forma de avaliação das atividades descritas, todos disseram que, mesmo tentando superar a ideia de disciplinarização, o registro seria feito como disciplina. Mesmo aqueles que tentaram propor uma ideia de dimensão, foram convencidos a disciplinarizar a referida atividade, pois ela deve ser computada na carga horária de trabalho docente e deve haver um controle sobre as matrículas dos estudantes. "Como que a gente vai sistematizar a participação discente na prática como componente?" (Bianca, entrevista, 2021). Diego questiona: "A gente notou que nem todos os cursos transformaram em disciplina. Mas, [é] componente curricular como?" (Elias, entrevista, 2022). Como transformar essa prática como item curricular?

Fátima faz uma crítica: "A prática vai continuar sendo as atividades isoladas se os cursos optarem por fazer uma disciplina só de prática" (Fátima, entrevista, 2022). Ela lembra que a comissão debateu a necessidade de mudar esse modelo, porque "se a gente está discutindo que teoria e prática são indissociáveis e eu divido a disciplina teórica e a disciplina prática eu estou sendo, no mínimo, contraditória" (Fátima, entrevista, 2022).

O alerta de Fátima é central: disciplinarizar a PCC perpetua a fragmentação do currículo e contraria a concepção de práxis. Vázquez (1977) adverte que a prática deve ser compreendida como um processo que integra e transforma, e não como uma atividade isolada. Pimenta (2005) complementa que a formação docente não pode ser organizada a partir de uma lógica segmentada, mas como um todo articulado que favoreça a reflexão crítica sobre a ação educativa. A legislação educacional também

corroborar essa perspectiva, ao enfatizar que a prática deve atravessar o currículo, evitando que se configure como um conjunto de atividades apartadas da formação teórica.

A Universidade estabelece que a PCC pode ser um “conjunto de atividades formativas” ou uma “perspectiva interdisciplinar”, devendo “ser distribuída entre as disciplinas específicas e as de formação pedagógica” (UESB, 2019, p. 41), enfatiza, ao mesmo tempo, que ela não deve “figurar necessariamente como disciplina nos moldes convencionais, podendo estar, ou organizar-se, sob a responsabilidade de um grupo de docentes que ministram as disciplinas durante cada semestre e/ou de um único docente” (UESB, 2019, p. 41). Apesar disso, curricularizar a PCC fora do formato disciplinar foi uma dificuldade exposta por todos os entrevistados, e a universidade não conseguiu propor nova alternativa de registros dessas atividades para que os currículos dos cursos pudessem conceber o seu desenvolvimento fora da estrutura padronizada.

A PCC, no interior dos cursos, pode trazer benefícios à formação docente, conforme entendemos no decorrer da pesquisa. Precisamos, contudo, fazer um alerta mediante as colocações de Guimarães e Rosa (2006, p. 10):

A prática como componente curricular não pode ser vista como panacéia para melhoria da formação de professores. Modificações como as propostas pela legislação, desvinculadas de um projeto de formação construído coletivamente e sem providências relativas ao estatuto profissional do professor, pouco adiantam. Podem constituir uma dissimulação da dicotomia entre teoria e prática e fragmentar ainda mais a formação.

Oliveira (2015) acentua, em sua pesquisa, que mesmo os PPC de Geografia, da Unioeste, tendo a PCC prevista em todas as disciplinas, ela não é efetivada. Embora tenham 400 horas garantidas no percurso formativo, há uma separação entre as disciplinas específicas e as pedagógicas do curso. Essa medida resulta em uma estratégia ineficiente dessa instituição, no quesito específico da PCC, pois abarca proposta contrária às normativas. Por isso convém reconhecer as experiências de universidades que já contemplam a PCC nos currículos para que se possa reconhecer os desafios e as possibilidades.

Diante dos relatos apresentados, evidencia-se que a PCC, embora normativamente assegurada, ainda enfrenta resistências estruturais e epistemológicas para sua efetivação como elemento articulador da formação docente. As experiências relatadas demonstram avanços significativos, mas, também revelam a permanência de uma concepção fragmentada, frequentemente subordinada à lógica disciplinar. Conforme argumenta Pimenta (2005), a superação da dicotomia entre teoria e prática requer uma profunda reconfiguração dos currículos, orientada pela compreensão da práxis como categoria fundante do trabalho pedagógico. Vázquez (1977) reforça que a práxis é um processo dialético que articula reflexão e ação, sendo, portanto, condição indispensável para a formação de professores críticos e comprometidos com a transformação social. Nesse sentido, é imprescindível que as instituições formadoras assumam a PCC não como uma

obrigação normativa, mas como uma oportunidade de construir projetos político-pedagógicos integrados, democráticos e emancipatórios, capazes de consolidar a unidade teoria-prática como princípio educativo fundamental.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso da investigação, ao procurar analisar o que pensam os professores sobre a prática como componente curricular, percebemos que os conceitos são decorrentes de suas motivações iniciais para serem professores, perpassam suas respectivas formações acadêmicas e suas atuações enquanto professores, pesquisadores e extensionistas. Notamos que o processo de elaboração do PPI contribuiu para que os entrevistados estudassem sobre o conceito de prática para compô-la na PCC. Os entrevistados conceituam a prática enquanto um componente curricular de forma semelhante à legislação e aos estudos cravados aqui: uma alternativa para aproximar o licenciando de seu campo de atuação, como uma superação da dicotomia entre teoria e prática.

Os conceitos de PCC encontrados foram: articulação dos saberes teórico-práticos com a atuação na profissão; diálogo entre conhecimento acadêmico e educação básica; diálogo entre disciplinas pedagógicas e disciplinas específicas; encontro entre dois espaços diferentes: onde a educação já se desenrola e de outro lado onde essa educação é pensada; preparação e o estudo sobre a docência; ações que levam o estudante para o campo de ensino; compreensão do ambiente escolar.

Essas múltiplas concepções indicam que cada área tem a sua própria dimensão prática, portanto não cabe definir padrões para uma atividade que se modifica de acordo com seu campo. Não há como encontrar conceito único, apesar de semelhantes. Não há, principalmente, como estabelecer atividades comuns quando se refere-se a cursos diferentes. A prática desenvolvida no curso de Filosofia não é a mesma prática desenvolvida no curso de Pedagogia, por exemplo.

A preocupação dos professores das licenciaturas de Teatro e Filosofia, nesta pesquisa, foi de uma “pedagogização” dos cursos com a demasiada inserção da dimensão prática nos currículos. Isso quer dizer que os cursos estão passando pelo processo de reforma para atender à legislação, mas não há garantia de que suas respectivas identidades sejam consideradas. Em muitos momentos, Elias (entrevista, 2021) defende uma pedagogia própria de seu campo e tem medo de que a Licenciatura em Teatro se torne uma “Pedagogia com ênfase em Artes”, o que valeria também para os demais cursos.

A reestruturação das licenciaturas, em escala nacional, representa significativas mudanças para os currículos dos cursos, sobretudo ao valorizar conhecimentos didático-pedagógicos com vistas à aproximação da profissão. No entanto, a ênfase atribuída às ações práticas, na perspectiva de garantir melhor preparação para o campo do trabalho, pode remeter a uma preocupação: “a hipervalorização da prática pode recair em um esvaziamento teórico” (Oliveira Neto, 2016, p. 33). A medida em que é priorizada a

consolidação da identidade docente, por meio da valorização das especificidades da profissão, “se submete sua organização à lógica do saber-fazer docente em uma dimensão técnico-instrumental” (Oliveira Neto, 2016, p. 33).

Em contrapartida, a preocupação dos professores de Pedagogia é de “bacharelizar” as licenciaturas específicas, pois consideram que há caráter teórico predominante e pouca atenção às pedagógicas. À vista disso, nos indagamos, ao longo da pesquisa: será que os cursos de licenciatura são mesmo demasiadamente teóricos? Se assim fossem, as licenciaturas seriam referência em formação de intelectuais e haveríamos superado a realidade de muitos licenciandos que se formam com lacunas expressivas sobre diversos campos teóricos.

Partindo desse pressuposto, não podemos afirmar que temos cursos demasiadamente teóricos, mas conseguimos construir duas interpretações para esse tipo de discurso. A primeira, seria que, ao afirmar que há “muita teoria” na licenciatura, os professores querem dizer que há muitas disciplinas no currículo, e as outras atividades, para além daquele espaço e conhecimento tradicional, não são pensadas fora da sala de aula. Essa crítica dos entrevistados refere-se às suas formações iniciais e às suas atuações profissionais atuais. Identificamos como legítima a crítica quanto a tal estrutura curricular, pois é papel da universidade oferecer diversificadas metodologias de ensino, de avaliação e de novas experiências de aprendizagem que aproximem mais os estudantes da sua profissão. Contudo, não podemos negar que há uma deturpação acerca do conceito de teoria, nesse aspecto.

A segunda interpretação, feita por nós, a partir das falas dos entrevistados sobre existir “muita teoria e pouca prática”, quer dizer que muitas disciplinas são desenvolvidas com teorias voltadas para a pesquisa científica sem considerar o campo da prática. Os docentes relatam que algumas disciplinas poderiam ser mais relacionadas à atuação. Por exemplo, a disciplina de Relações Étnico-Raciais promove debates sobre estudos dos principais conceitos de raça, cor, etnia e relações raciais, entre outros, conforme consta em sua ementa. Os professores reconhecem a importância de tal temática para o contexto social e principalmente no âmbito educacional. Ainda assim, a crítica trazida por eles é de como utilizar esse conhecimento científico do campo das relações raciais no ambiente escolar? Como superar o racismo na escola? Como o professor poderia utilizar esse conhecimento em suas práticas diárias na educação básica? São questionamentos para compreender a razão de se aprender algo com um propósito prático.

Do ponto de vista da práxis, como transformar a realidade escolar a partir do componente curricular Relações Étnico-Raciais? Nessa problemática, pensamos, assim como Oliveira Neto (2016), a interdisciplinaridade como possibilidade de promover diálogo entre as disciplinas dos currículos por meio da Prática como Componente Curricular. Fazenda (2008, p. 99), ao tratar da formação de professores, pautada na interdisciplinaridade, afirma “a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, onde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduz apenas a saberes disciplinares”. O entendimento das autoras

pressupõe a superação de barreiras disciplinares para uma ligação entre conhecimentos científicos e pedagógicos.

A PCC pode ser pensada como uma forma de curricularizar a dimensão prática na formação docente de professores que já exerciam a dimensão prática em suas disciplinas, ou ao longo do curso. Essa dimensão, antes desenvolvida de forma opcional, agora é algo a se cumprir. Os entrevistados sugerem a extensão como a atividade que mais se aproxima do conceito de PCC dentro da UESB e, em muitos relatos, conforme escritos nos capítulos desta dissertação, vimos que o PIBID é uma proposta de atividade a ser seguida como modelo para compor a prática enquanto uma atividade curricular.

Entretanto, entendemos que essa não é a alternativa mais prudente ao se ter em vista uma educação com perspectiva revolucionária. É preciso se atentar ao enfoque que coloca uma ênfase excessiva na prática, em detrimento da teoria e da reflexão crítica. Embora a prática seja fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, o praticismo negligencia a importância da compreensão conceitual e teórica, resultando em profissionais que podem estar mal equipados para enfrentar os desafios complexos da educação.

Um dos principais problemas do praticismo é a simplificação do papel do professor, reduzindo-o a um executor de tarefas e técnicas pré-determinadas. Isso ignora a necessidade de os professores serem pensadores críticos, capazes de tomar decisões com base na compreensão profunda das teorias educacionais, das características dos alunos e das dinâmicas sociais. Além disso, o praticismo pode perpetuar abordagens obsoletas e ineficazes de ensino, limitando a capacidade dos professores de inovar e adaptar suas práticas ao contexto em que atuam.

Consideramos que a relação entre a formação inicial e continuada é uma alternativa cabível para as licenciaturas. Libâneo e Pimenta (1999, p. 268) demarcam que a "formação inicial estaria estreitamente vinculada aos contextos de trabalho, possibilitando pensar as disciplinas com base no que pede a prática". Por outro lado, a formação continuada, "a par de ser feita na escola a partir dos saberes e experiências dos professores adquiridos na situação de trabalho, articula-se com a formação inicial, indo os professores à universidade para uma reflexão mais apurada sobre a prática" (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 268). Nas duas modalidades, deparemos-nos com a interação entre as práticas formativas e os contextos de trabalho que se completariam simultaneamente.

Entendemos também que a licenciatura deve ter como finalidade a docência. Nesse ponto, os conhecimentos pedagógicos são indispensáveis. Ao inserir disciplinas pedagógicas não se deve priorizar o conhecimento prático sobre o conhecimento teórico, mas formar um professor para atuar na escola com bagagens curriculares para tal. Reconhecemos que a universidade é composta por três componentes: ensino, pesquisa e extensão. Esses pilares institucionais não devem ser esquecidos, tampouco a pesquisa deve ser retirada ou diminuída em detrimento de outras dimensões, mas realizar atividades conjuntas que permeiem esse tripé institucional.

Entende-se que não basta haver iniciativas de formulação de reformas curriculares, princípios norteadores de formação, novas competências profissionais, novos eixos

curriculares, base comum nacional, entre outros. É necessária a definição explícita de uma estrutura para um sistema de formação de profissionais da educação que contemple dimensões teórico-práticas na organização formativa. A universidade deve pensar no currículo que acabe com a dicotomia entre teoria e prática ou a hierarquização de uma atividade sobre a outra.

Essa dimensão preconiza a ideia de uma abordagem que não reduza a formação à mera aprendizagem de teorias e que, por outro lado, não restrinja a formação docente à experiência, sem a reflexão sobre a prática. Sob a perspectiva da práxis, o mundo não muda somente pela prática, pois requer uma crítica teórica e, tampouco, a teoria pura consegue contemplá-lo. No ideário revolucionário marxista, mediado pelos escritos de Vázquez (1977), a práxis é uma atividade que pretende melhorar uma sociedade. Isto supõe a transformação dos grupos sociais e do próprio ser humano.

Além desses aspectos, destacamos que alguns professores indicam a necessidade de a PCC existir não só nas licenciaturas, mas em todos os cursos de graduação. Carlos, que é bacharel, conta que foi importante conhecer elementos que não havia tido contato outrora em sua trajetória. Essa conjuntura enfatiza a particularidade dos cursos de licenciatura que têm, em seu quadro docente, professores que não fizeram licenciatura e que participam de discussões que vão de encontro com suas próprias experiências formativas. Obviamente que, aqui, não estamos julgando suas práticas ou potencialidades em termos de docência, mas evidenciando que há uma lacuna na compreensão de alguns aspectos educacionais advindos da formação inicial daqueles que são bachareis e ministram aula para licenciandos.

Em linhas gerais, compreendemos a educação como um processo de constante atualização. A PCC é prevista desde 2001, e, mesmo com mais de 20 anos após a sua aparição, conseguimos perceber, na UESB, o início de uma trajetória acontecendo dentro dos cursos de licenciaturas, conforme suas possibilidades. Mesmo que ainda tenham entraves, que certamente serão rediscutidos nos próximos anos, consideramos positivo o seu reconhecimento no PPI.

Ao finalizar esta pesquisa percebemos que os currículos devem ser experimentados e que os entraves e as faltas sejam expressos e que outros caminhos possíveis possam integrar a reestruturação dos PPC das licenciaturas. Sugerimos que novas pesquisas sobre a Prática como Componente Curricular possam dar continuidade a essa investigação, agora, para compreender como tem sido efetivada e o que foi possível se consolidar após a reestruturação dos currículos dos cursos de licenciaturas na UESB.

REFERÊNCIAS

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. M. C. Quadros analíticos da investigação qualitativa em educação. In: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017a. p. 73-116.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. M. C. A técnica da análise de conteúdo. *In*: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017b. p. 303-352.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação em educação. *In*: AMADO, J. (org.). **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 209-234.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE n. 02, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 09/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2005**. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 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, 2015b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 jan. 2025.

CHAVES, E. S.; VERAS, R. M. A análise da percepção discente acerca da formação docente nos cursos de licenciatura da UFBA. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO*, 12., 2019, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: Anfope, 2019. p. 476-479.

CRUSOÉ, N. M. de C. **Prática pedagógica interdisciplinar na escola**: sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba: CRV, 2014.

FAZENDA, I. C. A. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, V. S.; ROSA, D. E. G. A prática e os estágios curriculares nos cursos de licenciatura. *In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO*, 13., 2006, Recife- PE. **Anais** [...]. Recife, PE: ENDIPE, 2006. 1 CD Rom. Disponível em: http://endipe.pro.br/anteriores/13/paineis/paineis_autor/T1348-1.doc. Acesso em: 11 jun. 2021.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 10, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2024.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

OLIVEIRA, M. G. de. **A prática como componente curricular na perspectiva da formação inicial do professor de geografia para a educação básica**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2015.

OLIVEIRA NETO, J. F. de. **Configurações da prática como componente curricular nos cursos de licenciatura em ciências biológicas de universidades públicas em Goiás**: sentidos e implicações. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEREJO, J. A. de O. **A prática como componente curricular na concepção de professores dos cursos de licenciatura da UESB**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

UESB. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. **Projeto pedagógico institucional (ppi) de formação inicial e continuada de profissionais da educação da UESB**. Vitória da Conquista: UESB, 2019.

VASCONCELOS, R. M.; FIREMAN, E. C.; OLIVEIRA, R. da S. D. A pesquisa sobre estágio supervisionado e prática como componente curricular no XI ENPEC – 2017. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO, 11., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ENPEC, 2017. p. 197-199.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

DECLARAÇÃO DE CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

- 1) Janaina Alves de Oliveira Serejo
- 2) Nilma Margarida de Castro Crusoé
- 3) Reginaldo Santos Pereira

Contribuição	Autor 1	Autor 2	Autor 3
1. Conceituação	x	x	x
2. Curadoria de dados	x	x	
3. Análise formal	x	x	x
4. Obtenção de financiamento			
5. Investigação	x		
6. Metodologia	x	x	
7. Administração do projeto			
8. Recursos			
9. Software			
10. Supervisão			
11. Validação			
12. Visualização			
13. Redação (rascunho/original)	x		
14. Escrita (revisão e edição)	x	x	x

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o artigo "A prática como componente curricular na formação docente da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia".

DECLARAÇÃO DE DISPONIBILIDADE DE DADOS

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

DECLARAÇÃO DE USO DE IA

Não houve utilização de ferramentas de Inteligência Artificial.

Revisão por:

Danilo Pereira da Silva

E-mail: danyllosilva9593@gmail.com