

A DESCARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

THE DE-CHARACTERIZATION OF “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” IN THE “BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”

LA DESCARACTERIZACIÓN DE LA “PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR” EN LA “BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES”

*Leonardo Priamo Tonello¹, Matheus D'avila Schmitt²,
Larissa Zancan Rodrigues³, Adriana Mohr⁴*

Resumo

Com quase vinte anos de pesquisas sobre a Prática como Componente Curricular (PCC), objetivou-se, a partir dessas investigações, compreender como este componente se faz presente na formação em Ciências Biológicas. A partir de tais compreensões, analisou-se os objetivos e o contexto da PCC na BNC-Formação. Apesar das pesquisas apontarem para uma melhor delimitação e para a importância da PCC, a BNC-Formação altera sua natureza, descaracterizando-a, o que compromete suas dimensões formativas. Apontamos riscos que a implementação da BNC-Formação pode trazer para uma formação docente crítica, ao transformar a Prática **como** Componente Curricular (PcCC), elemento curricular a serviço da prática pedagógica, em Prática **dos** Componentes Curriculares (PdCC) atividade limitada a uma lista de conteúdos presentes na Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Ensino de Biologia; Currículo; Prática pedagógica; Educação superior; Ciências Biológicas.

¹ Mestre em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC -Brasil. Doutorando em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC -Brasil. E-mail: leonardo.priamo.tonello@gmail.com.

² Mestre em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC -Brasil. Doutorando em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC -Brasil. E-mail: matheusdschmitt@hotmail.com.

³ Doutora em Educação Científica e Tecnológica - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, SC -Brasil. E-mail: larissazancan@yahoo.com.br.

⁴ Doutora em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis, SC -Brasil. Professora titular - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - Florianópolis, SC -Brasil. E-mail: adriana.mohr.ufsc@gmail.com.

Abstract

With almost twenty years of research on “Prática como Componente Curricular” (PCC), we aim, based on these investigations, to understand how this component is present in Biological Sciences education. Based on these understandings, the objectives and context of the PCC in “BNC-Formação” were analyzed. Despite the research pointing to a better delimitation and to the importance of the PCC, the BNC-Formação changes its nature, mischaracterizing it, which compromises its formative dimensions. We point out risks that the implementation of the “BNC-Formação” can bring to critical teacher education, by transforming the “Prática **como** Componente Curricular” (PcCC), from a curricular element at the service of pedagogical practice, into “Prática **dos** Componentes Curriculares” (PdCC) limited to a list of contents from “Base Nacional Comum Curricular”.

Keywords: Biology Teaching; Curriculum; Pedagogical practice; College education; Biological Sciences.

Resumen

Con casi veinte años de investigación sobre la “Prática como Componente Curricular” (PCC), el objetivo de este trabajo fue, a partir de estas investigaciones, comprender cómo ese componente está presente en la formación en Ciencias Biológicas. Con base en estos entendimientos, se analizaron los objetivos y el contexto de la PCC en “BNC-Formação”. A pesar de las investigaciones que apuntan a una mejor delimitación y a la importancia de la PCC, la “BNC-Formação” cambia de naturaleza, descaracterizándola, lo que compromete sus dimensiones formativas. Señalamos los riesgos que la implementación de la “BNC-Formação” puede traer a la formación crítica de docentes, al transformar la “Prática **como** Componente Curricular” (PcCC), de un elemento curricular al servicio de la práctica pedagógica, en “Prática **dos** Componentes Curriculares” (PdCC) limitada a una lista de contenidos de la “Base Nacional Comum Curricular”.

Palabras clave: Enseñanza de la Biología; Plan de estudios; Práctica pedagógica; Educación universitaria; Ciencias biológicas.

Está fazendo frio no scriptorium, dói-me o polegar, ...deixo esta escritura, não sei para quem, não sei mais sobre o quê: stat rosa pristina nomine, nomina nuda tenemus⁵.

Adso von Melk em O Nome da rosa de Umberto Eco

1 Introdução

Para Saviani (2009), com o advento do Estado moderno, ocorreu o estabelecimento de sistemas nacionais de ensino em diversos países ao redor do mundo. Assim, principalmente a partir do século XIX, com a necessidade de ampliação da instrução básica à população, a formação de pessoas professoras passou a ser considerada uma questão de particular relevância. Nesse sentido, houve a criação de escolas normais, de nível médio, para formação de docente para a etapa do primários e, de nível superior, para docentes do secundário. *Pari passu*, dois modelos de formação de pessoas professoras foram organizados e implantados: o de “conteúdos culturais-cognitivos” e o “pedagógico-didático” (Saviani, 2009).

⁵ Há diversas traduções desta frase latina. Algumas delas: “A rosa antiga está no nome, e nada nos resta além dos nomes”, ou “Da rosa de outrora só nos resta o nome”, ou ainda “A rosa antiga permanece no nome, nada temos além dos nomes” e “Mantenha-se o nome primeiro da rosa, sem o qual não existiremos”.

No primeiro modelo, o foco era organizar cursos de formação de modo a possibilitar a docentes em formação o domínio de uma cultura geral e dos conteúdos específicos da área de conhecimento das disciplinas escolares. Neste caso, a formação pedagógico-didática era consequência tão somente da organização lógica desses conteúdos específicos. No segundo modelo, típico das escolas normais, a instituição formadora despendia central importância para a preparação pedagógico-didática da prática das pessoas professoras.

Sobre o contexto brasileiro, Ayres (2005a) afirma que a formação docente em contexto universitário, sobretudo no século XX, possuiu um ordenamento comum, de modo que os modelos dos conteúdos culturais-cognitivos, assim como o de formação pedagógica-didática, foram articulados. Aqueles currículos, via de regra, envolviam três anos de disciplinas voltadas aos conteúdos específicos da área de conhecimento das disciplinas escolares a serem ensinados, seguidos por mais um ano de disciplinas pedagógicas. Tal organização ficou conhecida como racionalidade técnica (Ayres, 2005a) e até hoje se faz influente nas programações curriculares das licenciaturas. A autora destaca, ainda, que antes de 1930 não era necessária formação específica para trabalhar e atuar no cargo como pessoa professora: apenas prestava-se um exame que qualificava, ou não, para a docência em nível secundário.

De modo a superar limites desse modelo de formação, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2002a; Brasil, 2002b) introduziram um modo de compreensão sobre a formação docente que vai além da aquisição de conhecimentos e técnicas para posterior aplicação. Nesse sentido, houve aumento da carga horária destinada à preparação, exercício e reflexão sobre a prática docente em consequência do aumento do tempo de Estágio Supervisionado e da criação de novos elementos formativos, como a Prática como Componente Curricular (PCC), que visa proporcionar a licenciandas e licenciandos a reflexão sobre práticas docentes desde o início do curso de formação. Após a publicação das DCN de 2002, outras Diretrizes que aprofundaram os avanços que iam sendo consolidados no campo foram aprovadas em 2015 (Brasil, 2015).

Contudo, em um contexto de reforma empresarial da educação (Freitas, 2016) e de retomada de princípios (neo) tecnicista de formação (Saviani, 2012), novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica” (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) (Brasil, 2019, Brasil, 2020) foram impostas. Estas novas legislações têm gerado intenso debate social e acadêmico (Aguar; Dourado, 2018, Aguar; Dourado, 2019), uma vez que apresentam grandes retrocessos e aviltam a formação docente.

De modo a contribuir com o debate sobre os rumos da formação docente, com a crítica às implicações das novas diretrizes na formação de pessoas professoras em nosso país e para refletir sobre os papéis atribuídos à PCC nesse contexto, buscamos, com esta investigação, responder às seguintes questões: o que a área de pesquisa de ensino de Biologia vêm apontando

sobre a PCC nos cursos de Ciências Biológicas nos últimos 21 anos? Como tais apontamentos estão relacionados às finalidades da PCC enunciadas pela BNC-Formação?

A partir do exposto, os objetivos do presente artigo são compreender como a PCC vem sendo inserida e como é desenvolvida nos cursos de Ciências Biológicas e identificar como a PCC se faz presente na BNC-Formação. Estes dois objetivos nos permitem um terceiro que é analisar possíveis (des) continuidades na política de formação docente de nosso país.

Esta investigação é uma pesquisa qualitativa (Minayo, 2010) em que documentos (artigos publicados em periódicos acadêmico-científicos e em atas de eventos, teses, dissertações e Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores) foram utilizados como fontes de informação. Em um primeiro momento, fez-se a identificação de teses, dissertações e de artigos acadêmico-científicos da área de pesquisa em ensino de Ciências e de Biologia, presentes em diferentes bases de dados, de modo a elaborar os aspectos analíticos pertinentes aos objetivos da investigação. A partir das pesquisas encontradas, analisou-se o que e como se faz PCC nos currículos de cursos de Ciências Biológicas no Brasil. Constituem o *corpus* da investigação 69 textos. Na sequência, realizamos estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002, 2015, 2019 e 2020, de modo a realizar o cotejamento entre avanços e retrocessos do tema para a formação docente, de maneira geral, e para a formação de pessoas professoras de Ciências e de Biologia no Brasil nas últimas décadas.

Este texto apresenta, na segunda seção, o contexto de surgimento da PCC no Brasil e a relação desta com o panorama da racionalidade técnica bastante presente nos cursos que formavam docentes. Na terceira seção são identificados resultados de pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil sobre a PCC na formação de pessoas professoras de Ciências e de Biologia, desde o surgimento dessa novidade curricular em 2002. Também, e a partir destas pesquisas, analisamos o conteúdo e a forma de desenvolvimento da PCC em diferentes currículos a partir dos aspectos de sua configuração curricular, modos de desenvolvimento, desafios, bem como suas contribuições aos cursos. A seguir, na quarta seção, abordamos como a PCC é apresentada pelo documento BNC-Formação em termos de seus conteúdos, objetivos e formato curricular. Nas Considerações Finais discutimos o impacto da nova legislação nos currículos formativos e o quanto eles retrocedem no panorama das licenciaturas. Também, apontamos riscos que a implementação da BNC-Formação pode trazer para uma formação docente crítica e de qualidade ao transformar a PCC de elemento curricular a serviço da prática pedagógica (Prática **como** Componente Curricular - PcCC) em Prática **dos** Componentes Curriculares (PdCC) limitada e obediente aos conteúdos listados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2 PCC e racionalidade técnica: impactos das políticas curriculares na formação docente

Para compreender aspectos legais, objetivos e finalidades da PCC é importante considerar o contexto que possibilitou o estabelecimento desse componente, hoje obrigatório, nos currículos das licenciaturas brasileiras.

Na década de 1930 surgiu, em contexto nacional, um modelo de formação docente que embasou os cursos de licenciatura e que ficou conhecido pela área de pesquisa em formação docente como “modelo 3+1”, ou racionalidade técnica. Tal denominação faz referência ao entendimento de que para formar pessoas professoras em contexto do ensino superior deve haver três anos de estudos em disciplinas voltadas à formação típica existente em um curso de bacharelado acrescidos de um ano de formação em disciplinas pedagógicas e práticas de ensino (Ayres, 2005b).

Este modelo, ainda hoje, impacta os cursos de formação. Críticas ao formato 3+1 argumentam que tal formação estava centrada nos conhecimentos científicos, humanísticos e artísticos idênticos aos de pessoas bacharéis enquanto a formação pedagógica ocorria como mero apêndice e estava fundamentada apenas na transmissão de conteúdos da primeira parte da formação (Ayres, 2005b). Também, que tal modelo entende a pessoa professora como profissional que apenas aplica técnicas previamente disponibilizadas pela pesquisa científica (Diniz-Pereira, 1999; Andrade *et al.*, 2009). Em outras palavras, sob este formato, a formação docente restringe-se à apropriação hábil e sem questionamento de prescrições acerca do “que ensinar” – a ciência – e do “como ensinar” – a técnica (Andrade *et al.*, 2009), mas continua a desconsiderar conhecimentos sobre contextos e sujeitos que influenciam a atuação profissional da pessoa professora, ou seja, o “porquê ensinar”, “para quê ensinar” e “para quem ensinar” (Candau; Lelis, 1995). Uma formação deste tipo menospreza a complexidade do trabalho docente (Tardif, 2014).

Separação entre teoria e prática na preparação profissional, prioridade dada à formação teórica em detrimento da formação prática e uma concepção da prática como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio, são outras críticas ao modelo de formação na racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 1999).

Na década de 1990 novas discussões consolidaram-se em contexto nacional: o modelo de racionalidade prática na formação docente conquistou espaço na literatura especializada (Diniz-Pereira, 1999). Nesse modelo:

[...] o professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores. De acordo com essa concepção, a prática não é apenas lócus da aplicação de um conhecimento científico e pedagógico, mas espaço de criação e reflexão, em que novos conhecimentos são, constantemente, gerados e modificados (Diniz-Pereira, 1999, p. 113).

Assim sendo, a escola assume grande centralidade na formação da pessoa professora e, nesse processo, a noção de prática é ampliada: a escola não é mais vista como um simples local de aplicação de teorias, mas como um espaço complexo e plural, integrado por sujeitos singulares e conteúdos próprios em que saberes necessários à docência são produzidos e significados e, portanto, deve ser parte integrante da formação.

É nesse contexto de estabelecimento de novas tendências teóricas na formação docente no Brasil que surgiu a PCC. As DCN de 2002, de 2015 e os pareceres que as embasaram criam a PCC e determinam que ela seja um dos componentes do currículo das licenciaturas com, no mínimo, 400 horas na formação da pessoa professora. Tal carga horária deve estar inserida desde o início do curso e ser distribuída ao longo do processo formativo, sendo que as instituições formadoras têm flexibilidade para organizá-la e responsabilidade de orientar e supervisionar seu desenvolvimento.

Desse modo, em contraposição ao modelo antes estabelecido que inseriu a formação prática nas licenciaturas somente ao final do curso e de forma desarticulada com o conhecimento teórico aprendido no momento inicial, essas legislações defendem a inserção e o desenvolvimento de reflexão, atividade e preparação para a prática profissional docente ao longo de todo processo formativo (Diniz-Pereira, 2011; Pereira; Mohr, 2017).

Os contornos da PCC no momento de seu surgimento ainda eram nebulosos e pouco objetivos. Definição presente no Parecer CNE/CP 28/2001, aponta que “[...] a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (Brasil, 2001, p. 9). Posteriormente, o Parecer CNE/CES 15/2015 refere que “[...]a prática como componente curricular é o 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). A PCC foi tornando-se mais clara e concreta para os cursos a partir de legislações complementares e esclarecimentos realizados pelos órgãos proponentes (Pereira; Mohr, 2017). Atualmente, de maneira geral e resumida, pretende-se com a PCC que a educação, o ensino e temáticas correlatas estejam inseridos durante todo o processo formativo do licenciando e da licencianda e sejam abordados pela totalidade de docentes do curso, possibilitando assim o desenvolvimento de habilidades necessárias e relevantes para a futura atuação docente (Schmitt, 2021).

Diante desse breve panorama sobre o contexto de surgimento da PCC apresentamos, na próxima seção, o que e como se faz PCC nos cursos de licenciatura. Tal empreendimento é realizado a partir da sistematização e análise de resultados de pesquisas acadêmicas no Brasil sobre a PCC na formação de pessoas professoras em cursos de Ciências Biológicas.

3 O que sabemos sobre a PCC em suas duas décadas de vida? Um panorama das pesquisas sobre a PCC nos cursos superiores de Ciências Biológicas

Para compreender aspectos legais, objetivos e finalidades da PCC é importante considerar o contexto que possibilitou o estabelecimento desse componente, hoje obrigatório, nos currículos das licenciaturas brasileiras.

Como se percebe em Mohr e Wielewicki (2017), as pesquisas têm importante papel para o conhecimento do contexto curricular da PCC: quais os formatos e conteúdos desenvolvidos pelos cursos, quais as percepções relativas à PCC de estudantes e de docentes formadores, como estabelecer relações entre elementos de teoria e de prática docente e quais os significados desses importantes elementos na formação de pessoas professoras são alguns temas com os quais a pesquisa tem se ocupado.

Como mencionado anteriormente, a PCC trouxe importantes novidades para o contexto da formação de professores de Ciências e de Biologia no Brasil. As dinâmicas formativas, foram levadas a outras possibilidades para além da racionalidade técnica, fortemente presente no século passado. Os já 21 anos de vida da PCC também justificam a análise da produção acadêmica em Ensino de Ciências e de Biologia sobre este tema.

Esta seção faz uma análise do panorama da PCC em cursos de Ciências Biológicas no país através de dados presentes em pesquisas produzidas pela comunidade científica da área de Ensino de Biologia sobre a formação docente.

Usamos a seguinte estratégia para compilar o material integrante do *corpus* do estudo. Nos eventos, realizamos busca de artigos através da leitura dos títulos no sumário de cada edição. Nas bases de dados, utilizamos os respectivos mecanismos de busca avançada preenchendo “prática como componente curricular”⁶, em *qualquer/todos os campos*, AND⁷ “Ciências” OR “Ciências Biológicas” OR “Biologia”, no campo *título*. Complementamos a etapa de identificação de material na plataforma *Google Acadêmico* através do mesmo processo utilizado nas bases.

⁶ O uso de aspas no mecanismo de busca faz com que a pesquisa se restrinja à expressão exata delimitada por elas.

⁷ AND e OR são operadores booleanos presentes nos mecanismos de busca das bases de dados utilizadas.

A busca identificou 73 estudos, sendo que destes excluimos quatro que fazem revisão de literatura. Assim, nosso *corpus* de análise foi composto por 69 estudos que abordam a PCC na formação docente em cursos de Ciências Biológicas.

Os textos analisados provieram das fontes elencadas na tabela 1.

Tabela 1: Fontes de informação, textos selecionados sobre PCC na formação docente em cursos de Ciências Biológicas e período correspondente dos resultados.

Fontes de informação	Textos selecionados	Período dos resultados
Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO)	20 artigos	2005-2021
Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC)	12 artigos	2013-2019
Portal de Periódicos da CAPES	15 artigos	2013-2019
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	8 teses e 10 dissertações	2011-2022
Google Acadêmico	1 artigo, 2 dissertações e 1 tese	2019
TOTAL	69	2005-2022

Elaboração autoral

Como panorama geral dos resultados expressos na tabela 1 apontamos que os anais dos ENEBIO apresentam os primeiros estudos sobre o tema já em 2005, na primeira edição do evento. Igualmente, nestes anais também se encontra o maior número de investigações, o que reflete interesse da área em discutir a especificidade deste contexto curricular nos cursos de Ciências Biológicas. Desde 2011, o tema vem sendo tratado em programas de pós-graduação no país, em trabalhos de mestrado e doutorado.

Para a análise de cada texto utilizamos uma ficha de análise organizada a partir de três aspectos atinentes aos objetivos da investigação: (i) configurações curriculares da PCC; (ii) conteúdo e desenvolvimento de atividades de PCC nos currículos e (iii) contribuições da PCC à formação inicial docente.

O quadro 1 elenca, por aspecto analítico da presente investigação, os textos integrantes do *corpus* analítico, através de seus autores e ano⁸. O texto integral de cada estudo pode ser acessado através do respectivo hiperlink⁹.

Quadro 1: Relação de pesquisas acadêmicas (por autor/a/s) e ano) que abordam a PCC na formação docente em cursos de Ciências Biológicas, por aspecto analítico.

<p>(i) Configurações curriculares da PCC</p> <p>Câmara (2005); Madeira; Bahia (2005); Silva (2005); Brito (2011); Silva (2012); Farias; Guilherme; Almeida (2013); Monteiro (2013); Pereira; Mohr (2013); Silvério; Torres; Maestrelli (2013); Barbosa; Cassiani (2014); Monteiro; Forster (2014); Oliveira (2014); Silva (2014); Barbosa (2015); Matoso; Oliveira (2015); Pereira; Venturi; Mohr (2015); Silva; Jófili; Carneiro-Leão (2015); Souza et al. (2015); Torres (2015); Guido; Carvalho (2016); Oliveira-Neto (2016); Oliveira Neto; Oliveira (2016); Oliveira; Oliveira; Viana (2016); Viana; Fernandes (2016); Barbosa; Cassiani (2017); Oliveira Neto; Oliveira (2017); Omelczuk (2017); Tolentino (2017); Souza; Machado (2018); Boton (2019); Boton; Tolentino-Neto (2019); Pereira; Mohr (2019); Silva (2019); Oliveira Neto; Oliveira (2021); Paniago et al. (2021); Schmitz (2022).</p>
<p>(ii) Conteúdo e desenvolvimento de atividades de PCC</p> <p>Viana (2012); Barbosa et al. (2013); Alfaya; Pereira (2014); Barbosa; Pereira; Rocha (2014); Madeira (2014); Schuartz; Oliveira Neto; Oliveira (2014); Silva; Faria; Junior (2014); Silvério (2014); Viana (2014); Barbosa (2015); Barbosa; Cassiani (2015); Orlandi (2015); Torres (2015); Viana et al. (2015); Oliveira (2016); Pereira (2016); Zapszalka; Tolentino; Souza (2016); Barbosa; Cassiani (2017); Coutinho; Araújo (2017); Moreira (2017); Tolentino (2017); Silva; Allain; Calvão (2018); Boton (2019); Nascimento (2019); Oliveira (2019); Santos et al. (2020); Melo; Dutra; Dávila (2021); Paniago et al. (2021); Silva; Estevinho (2021); Schmitz (2022).</p>
<p>(iii) Contribuições da PCC à formação inicial docente</p> <p>Silva (2012); Monteiro (2013); Monteiro; Forster (2014); Silva (2014); Silva; Jófili; Carneiro-Leão (2014); Tolentino; Oliveira; Souza (2014); Bastos (2015); Orlandi (2015); Silva; Jófili; Carneiro-Leão (2015); Hoffmann (2016); Oliveira (2018); Pereira; Mohr (2018); Silva (2019); Schmitt; Silvério (2020); Paniago et al. (2021).</p>

Elaboração autoral

⁸ A soma dos textos por aspecto analítico é maior do que o número total de trabalhos analisados, pois muitas vezes um texto aborda mais de um aspecto de análise.

⁹ Os estudos relacionados no quadro 1 fizeram parte do corpus de análise da presente pesquisa, todavia, nem todos são citados no texto. Assim, optou-se por disponibilizá-los aos leitores a partir do respectivo *hiperlink*. Apenas os textos citados direta ou indiretamente no texto estão relacionados na seção Referências.

Com relação ao panorama da PCC em cursos de Ciências Biológicas no Brasil encontrado a partir da análise dos textos relacionados no quadro 1, apresentamos os resultados, a partir dos três aspectos analisados.

3.1 Configuração curricular da PCC nos cursos de Ciências Biológicas

Este é o aspecto mais abordado pelas pesquisas (36/69), talvez por ser um dos assuntos basilares para se tratar de outros temas relacionados à formação docente. Os estudos analisados examinam documentos curriculares, lançando mão de teorias e autores relacionados ao campo do currículo, sobretudo com enfoques críticos e pós-críticos (Silva, 2010).

Os estudos descrevem e analisam quantidade e formato das horas dedicadas à PCC nos projetos de cada curso e como tais configurações atribuem objetivos, estruturas e significados para a PCC na formação. Os trabalhos analisados indicam a existência de quatro configurações curriculares para a PCC: **(a)** em disciplinas que compartilham carga horária de conteúdos relacionados às ciências da educação e ao ensino com a PCC; **(b)** em disciplinas que compartilham carga horária de conteúdos relacionados às ciências biológicas, exatas e da terra com a PCC; **(c)** em disciplinas que têm carga horária totalmente dedicadas à PCC; e **(d)** em disciplinas com carga horária totalmente dedicadas à PCC e que têm função e objetivo de se articular com outras disciplinas do currículo.

Similares arranjos curriculares também foram encontrados por Wielewicky e Krahe (2017) em estudo sobre currículos de licenciaturas de outras áreas que não de Ciências Biológicas. As duas primeiras configurações desenvolvem atividades de PCC em disciplinas com carga horária de conteúdos relacionados às ciências da educação e ao ensino, mas também em disciplinas que tratam de conteúdos das subáreas das Ciências Biológicas. Nestas disciplinas, geralmente obrigatórias na matriz curricular, “as ementas do curso nomeiam as PCC como práticas pedagógicas e apontam a carga horária total que é destinada a essas atividades em cada disciplina obrigatória presente na matriz curricular. [...]” (Paniago *et al.* 2021, p. 41). Estas organizações curriculares foram as mais frequentemente mencionadas nos textos estudados que consideram, quase de forma unânime, que tal estrutura e desenvolvimento pode possibilitar melhor relação teoria e prática e maior articulação entre conhecimentos pedagógicos e biológicos na formação docente. Ainda, quando disposta em disciplinas que têm carga horária de conteúdos biológicos, a PCC é peça fundamental na compreensão do ser e do fazer docente que passa então a compor outros momentos curriculares e não apenas os estágios supervisionados e as disciplinas com conteúdos voltados às ciências da educação e ao ensino (Matoso; Oliveira, 2015). Contudo, estas duas primeiras formas de inserir a PCC nos cursos podem ser um desafio em função da falta de compreensão do formador sobre este componente (Boton; Tolentino Neto, 2019), o que pode desvirtuar sua finalidade e dificultar a construção de saberes da formação (Oliveira; Oliveira; Viana, 2016).

Nos terceiro e quarto formatos da PCC no currículo há “[...] oferta de disciplinas especificamente orientadas para funcionar como espaço de análise, de estudo, de preparação ou de problematização da prática” (Wielewicki; Krahe, 2017, p. 136). Nestas configurações a PCC pode envolver prática sobre alguma subárea das Ciências Biológicas ou do Ensino, ambas relacionadas a conhecimentos previstos em cada semestre. Dentre as variadas denominações, no primeiro caso encontramos Prática de Ciências, Prática de Morfologia e Fisiologia, Prática de Saúde e Epidemiologia, Prática de Biologia Vegetal, Prática de Biologia Animal, Prática de Genética, Prática de Biologia e Prática de Ecologia (Farias; Guilherme; Almeida, 2013) e no segundo caso, Práticas de Metodologia de Ensino, Laboratório de Ensino, Pesquisa e Prática no Ensino de Ciências e Biologia (Pereira; Mohr, 2013). Como constataram Farias, Guilherme e Almeida (2013), geralmente neste formato curricular “[...] a dimensão prática foi inserida em um eixo de disciplinas que se inicia no segundo semestre e se estende até o final do Curso” (p. 5). Torres (2015) menciona disciplina que cria relações com as demais do mesmo semestre e Monteiro (2013) afirma que disciplinas deste tipo funcionam como núcleos curriculares de trabalho entre disciplinas do curso.

Parece-nos que estes diferentes formatos, em diferentes intensidades, ao longo dos 21 anos de existência da PCC tensionaram positivamente a formação docente no interior das instituições e dos departamentos, que precisaram dialogar com disciplinas que passaram a pautar a finalidade da formação docente em Ciências e em Biologia. Como consideram Farias, Guilherme e Almeida (2013, p. 5-6), “[...] a carência de docentes e de estrutura compatível para o trabalho com as 400 horas de prática como componente curricular, deu espaço à criação de uma nova área no Departamento de Biologia, a Área de Ensino das Ciências Biológicas”. Pereira e Mohr (2013) assinalam a possibilidade de que o desenvolvimento da PCC em disciplinas promova também maiores relações com processos de pesquisas, como foi o caso de um curso em que identificam a existência de disciplinas denominadas “Análises da Prática Pedagógica”.

Os 36 estudos que abordam as configurações curriculares da PCC em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas são unânimes em assinalar que os diferentes formatos da PCC podem e devem envolver e desenvolver maiores relações da formação superior com a educação básica, estratégia importante para a formação de futuros profissionais de acordo com as perspectivas da pesquisa contemporânea sobre formação docente. Assim, um de seus desafios principais, é a efetivação do diálogo em função de dificuldades encontradas nas realidades institucionais da escola e da docência universitária.

3.2 Conteúdo e desenvolvimento de atividades de PCC nos currículos

Este aspecto da PCC foi abordado por 30 dos 69 estudos analisados. As pesquisas mencionam que diferentes cursos de Ciências Biológicas têm desenvolvido a PCC em distintas atividades: **(a)** reflexão sobre a realidade escolar e educação não-formal com atividades para discutir contextos da docência na educação básica, mas também atividades de ensino em espaços para além da escola, como divulgação científica; **(b)** desenvolvimento de técnicas e métodos de ensino com atividades de estudo e/ou aprendizagem de procedimentos e metodologias próprias para o ensino das Ciências, especialmente sobre determinados conceitos biológicos **(c)** produção e/ou estudo de materiais didáticos e paradidáticos

para a educação básica focando um determinado conteúdo; e ainda, **(d)** planejamentos pedagógicos e planos de aula para serem estudados em classe e/ou desenvolvido em momento de ensino.

As atividades mencionadas, em alguns casos, são desenvolvidas de forma concomitante ou complementar. Assim, não é raro encontrar o desenvolvimento de planos de aula juntamente com o uso de experimentos investigativos a serem trabalhados na escola (Melo; Dutra; Dávila; 2021); desenvolver técnicas e métodos de ensino, como a aprendizagem significativa com uso de jogos para ensinar botânica (Oliveira, 2016, p. 124); desenvolver atividades de contextualização e transposição didática para ensinar conteúdos de genética (Moreira, 2017); ou ainda, realizar atividade de preparo e análise de mapeamento ambiental como possibilidade no ensino em zoologia de invertebrados (Schuvartz; Oliveira Neto; Oliveira, 2014). Pereira (2016, p. 109) relata que, com relação às atividades de PCC desenvolvidas em um curso de Ciências Biológicas é comum a simplificação dos conteúdos biológicos a partir da produção de materiais didáticos, textuais ou não textuais.

Os exemplos elencados não esgotam a riqueza e a diversidade identificadas a partir dos trabalhos sobre a PCC analisados, que estão relacionados com diversos elementos do processo de ensino (planejamento, avaliação, metodologia, material didático, etc.).

No entanto, assim como se mostram diversas as atividades desenvolvidas na formação docente, igualmente o são os desafios apresentados. Dentre os mais mencionados está aquele que sustenta que “[...] os professores, os licenciandos devem conhecer a Prática como Componente Curricular para que possam exigir e se comprometer com o exercício dessas práticas nas disciplinas que cursam durante a sua formação inicial” (Barbosa *et al.*, 2013, p. 274). Fortemente presente nos estudos analisados também é a crítica ao desenvolvimento de atividades laboratoriais, de campo e geração de materiais, com vistas apenas na obtenção de um produto final, conforme vemos em Pereira (2016, p. 99): “[...] o problema não é pensar na PPCC apenas como produto/atividade, mas ter como prioridade o material e não o processo de construção do mesmo”. Nesse caminho, ressaltamos a importância de conhecer os fundamentos

da PCC e de estabelecer relações explícitas de cada disciplina com as finalidades do processo formativo da PCC.

3.3 Contribuições da PCC à formação inicial docente

O terceiro aspecto analisado foi o das contribuições formativas, abordadas em 15 dos 69 estudos. Este aspecto aparece em maior número em anos mais recentes, o que pode indicar que após as pesquisas mais antigas terem cartografado o que e como se faz PCC, agora é importante avançar para identificar (através de questionários, entrevistas com estudantes e docentes formadores) e discutir a contribuição deste componente curricular na formação das futuras pessoas professoras. Categorizamos ideias e argumentos de contribuições formativas presentes nos estudos integrantes de nosso *corpus* analítico em seis categorias: **(a)** identidade profissional e perfil docente; **(b)** problematizar questões inerentes à relação teoria e prática profissional em Ciências e em Biologia; **(c)** mobilizar e construir saberes específicos para o ensino de Ciências e de Biologia; **(d)** formação de bacharéis, biólogas e biólogos; **(e)** intercoletividade; e **(f)** iniciação à docência¹⁰.

Os estudos analisados sustentam que o desenvolvimento de atividades de PCC vem sendo positivo para a formação. Para Silva e Estevinho (2021, p. 16), a implementação da PCC nos currículos dos cursos de licenciatura tem possibilitado avanços significativos para a formação docente, “[...] contribuindo para uma maior articulação entre as diferentes unidades curriculares da área específica e pedagógica”. Desta forma, a PCC é momento de diálogos entre diferentes saberes, como os de conteúdos culturais-cognitivos e o pedagógico-didático (Saviani, 2009) em contextos formativos.

A PCC tem contribuído para a formação da identidade profissional e do perfil docente. Em estudo que versa sobre a escolha pela licenciatura em um curso com entrada única para licenciatura e para bacharelado, por exemplo, “[...] observou-se que acadêmicos que se sentiram influenciados a escolher a licenciatura por conta da PCC [...] enxergam, no conjunto das atividades, um fator de importância” (Schmitt; Silvério, 2020, p. 791).

Contribuição importante da PCC que tem forte relação com as demais é relativa à possibilidade de problematização de questões da relação teoria e prática profissional como docente de Ciências e de Biologia. Um estudo sustenta que estudantes em final do curso e pessoas egressas afirmam que a PCC não é apenas importante durante a formação inicial, mas

¹⁰ Neste trabalho, utilizamos o termo “iniciação à docência” de forma ampla, no sentido de caracterizar um momento da formação profissional docente, para além das iniciativas relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219/2010.

também fundamental para a posterior entrada e atuação profissional docente (Silva; Estevinho, 2021).

Não só estudantes de licenciatura têm se beneficiado com o desenvolvimento da PCC nos cursos. Pesquisas que analisaram projetos político-pedagógicos de cursos e/ou entrevistaram estudantes e docentes apontam que a PCC contribui na formação de bacharéis, no sentido de desenvolver a dimensão educativa intrínseca a sua atuação profissional (Pereira; Mohr, 2013; Mohr; Cassiani, 2017; Silva, 2019): “Para os bacharéis pode-se afirmar que [a PCC] é uma ferramenta para sensibilizá-los para possíveis situações educativas que podem vir a enfrentar na sua carreira profissional” (Orlandi, 2015, p. 90).

Outras contribuições também são apontadas por Hoffmann (2016), que assinala que a PCC contribui para a intercoletividade a partir da circulação de ideias entre diferentes coletivos de professores e estudantes de um curso, e por Paniago *et al.* (2021) que destaca a iniciação à docência a partir da construção de relações da educação superior com a educação básica.

No âmbito das contribuições formativas, outro desafio se apresenta: incrementar a intencionalidade, a compreensão e a qualidade da interação de formadores da instituição de educação superior com a escola e com a docência na educação básica. Como argumentamos na próxima seção, é necessário avançar neste âmbito e em suas possibilidades formativas e não tomar o caminho inverso, que é retrocesso.

4 O nome da rosa: a PdCC como outro retrocesso da BNC-Formação.

As traduções da frase latina de Eco (1983) presentes na epígrafe deste texto resumem nosso argumento: a perspectiva que defendemos para a PCC é aquela que está no seu nome primeiro “Prática COMO componente curricular”. Na BNC-Formação ela torna-se “Prática DOS Componentes Curriculares” e apresenta também modificações em seus objetivos, conteúdos e perspectivas de formação docente. Assim, a sutil mudança no nome revela, com uma análise mais detida, uma profunda e radical alteração na sua essência, natureza e finalidade tais como propostas pela comunidade de pesquisa no campo da formação docente.

Conforme antes mencionado, a Resolução CNE/CP nº 2 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)” (Brasil, 2019, p.1). Em adição, durante a pandemia de COVID-19, e sob um semelhante processo aligeirado de elaboração e tramitação, assim como pouco consultivo, novas diretrizes para a formação continuada também foram aprovadas por meio da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020.

Diferente de resoluções anteriores sobre o tema - as DCN de 2002 e de 2015 - a legislação em vigor modifica a noção de diretriz até então vigente, retomando uma ideia de currículo mínimo que fora muito comum no passado (Rodrigues; Mohr; Pereira, 2021). Ainda, promove um alinhamento direto e restritivo entre processos de ensino-aprendizagem-formação desde a educação básica até o ensino superior e pós-graduação, os quais seriam regulados, sob a égide de princípios tecnicistas (Saviani, 2013), por meio de processos de avaliação internos, externos, de larga escala e de aprendizagem na escola.

Não se pode deixar de mencionar, nesse sentido, a centralidade que a aprovação da BNCC tem tido no redimensionamento das políticas públicas educacionais brasileiras (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2020). Estas autoras apontam também, em outro texto de 2021, que as competências e habilidades prescritas pela BNCC possuem redação semelhante e estão apresentadas em igual número àquelas da BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, na busca de

(...) fazer com que os professores desenvolvam competências para que possibilitem o desenvolvimento de competências por parte dos estudantes, a fim de que cada um atinja o seu desenvolvimento máximo possível. Chega-se a se explicitar a ideia de homologia -de processos (Parecer CNE/CP nº 22/2019, 2019, p. 16), no sentido de que se os futuros professores precisam expor seus futuros estudantes a experiências de aprendizagens significativas e, para isso, eles mesmos devem vivenciar tais processos, desde o início de sua formação (Rodrigues, Pereira, Mohr, 2021, p. 20).

Isto é, o texto das atuais políticas públicas representa um reducionismo na formação das pessoas professoras, uma vez que se preconiza uma simétrica formação de docentes e de estudantes da educação básica. Conforme reconhecem Selles e Oliveira (2022),

Na BNCC-Formação, os marcos de valorização profissional que acompanharam as políticas curriculares dos anos 2000 e, em especial, as DCN da Educação Básica e da formação de professores (PL 6.840/2013), são jogados por terra e dissolvidos em preparação-treinamento para a aplicação da BNCC e o preenchimento dos descritores do ENEM, reconhecíveis nos códigos alfanuméricos das habilidades do Ensino Médio (Selles; Oliveira, 2022, p. 26).

A BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada querem, portanto, apagar saberes e conhecimentos docentes que vinham sendo sistematicamente reconhecidos como importantes, conforme atestam as produções na área de pesquisa e de ensino, exemplificados, pelas pesquisas no tema da PCC apresentadas em seção anterior, e que se encontravam descritos na letra das DCN de 2002 e de 2015. A influência de balizadores externos, como os referenciais australianos, dos quais traduziram-se as competências de conhecimento, prática e engajamento profissional, centrais na BNC-Formação (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021), atesta a negação dos conhecimentos que vinham sendo construídos no contexto nacional a respeito da formação docente.

Outro aspecto importante a se mencionar, é a necessária crítica ao ensino centrado em competências e habilidades, cerne da BNC-Formação e da BNCC, que vinha sendo aprofundada e articulada na área de pesquisa e de ensino, e que, nos recentes documentos legais aprovados, é invisibilizada. Na realidade, a BNC-Formação e a BNC-Formação Continuada abordam o tema de forma anacrônica e falaciosa, pois consideram “Pedagogia das Competências” (Saviani, 2013) como sendo o suposto paradigma educacional consensuado na contemporaneidade e a BNCC, que as explicita e enumera, como sendo “resultado de um longo processo evolutivo na história da educação brasileira” (Brasil, 2017, p. 1), o que é contestado por especialistas da Educação.

Assim, é necessário (re) enfatizar, que:

O chamado modelo de competências se origina e se alimenta de uma perspectiva economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer. As aproximações entre competências no campo do trabalho em geral (trabalho produtivo) e as políticas da formação de professores trazem como consequência uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente, seja pela primazia de um saber-prático, em detrimento da articulação entre teoria e prática, seja pela ênfase no desempenho, tornando secundário o processo, essencial na composição de um percurso formativo sólido e abrangente (Silva, 2019, p. 133).

Conforme vínhamos estabelecendo como área de pesquisa e de ensino, a necessária unidade teoria-prática, fundada em uma concepção sócio-histórica de formação, deve continuar a atravessar toda a formação permanente das pessoas professoras, constituindo-se como princípio educativo da formação profissional. Não desejamos uma formação baseada em competências e habilidades, que torna idêntica a formação docente com aquela de seus estudantes, assim como limita a experiência educativa à aplicação de conhecimentos na solução de problemas cotidianos, impedindo que esse seja objeto de experiência e reflexão críticas (Rodrigues; Mohr, 2021).

Para além dos deploráveis aspectos anteriormente mencionados, a BNC-Formação traz um outro grande retrocesso: a transformação da noção (e do nome) da PCC para “Prática dos Componentes Curriculares”. Mas devemos concordar que esta nova configuração da PCC é consequência e, assim coerente, com o restante das deletérias transformações formativas impostas pela BNC-Formação a partir da BNCC: formação, ensino e aprendizagem consubstanciados em competências e habilidades a partir de uma lista de conteúdos materializados em objetos do conhecimento. Com efeito, pelo preconizado na BNC-Formação, os cursos de licenciatura teriam, como configuração curricular, três grandes grupos de carga horária, assim dispostos:

I - Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II - Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora (Brasil, 2019, p. 6, grifos nossos).

Assim, sob um olhar superficial e rápido, pode parecer que a PCC continuaria a existir como antes e se faria presente no texto das novas diretrizes. Contudo, a PCC foi completamente transfigurada e descaracterizada pela nova legislação. A mudança sutil em seu nome é reveladora de sua nova natureza, novos objetivos e novo escopo: de **Prática COMO Componente Curricular - PcCC** nas DCN de 2002 e de 2015, a BNC-Formação passa a chamar o componente integrante do grupo IIIb de **Prática DOS Componentes Curriculares - PdCC**.

O COMO do nome primeiro significa ‘conforme’, ‘na qualidade de’, o que na expressão em tela poderia ser lido como ‘Prática **na qualidade de** componente curricular’. Neste nome temos, então, que a ‘Prática’ é, um elemento, uma integrante central e privilegiada no/do currículo que será desenvolvido conforme se indica, ou seja, com Prática.

Mesmo que a PCC não tenha uma definição muito explícita e objetiva nas DCN de 2002 (e nos pareceres que a embasaram), conforme apontado em seção anterior, podemos afirmar pelo conjunto dos textos que a abordam¹¹ que esta prática se refere às complexas e específicas atividades profissionais docentes (Tardif, 2014). A PCC, tal como proposta nas DCN de 2002 e 2015 tem a prática docente como elemento importante, tanto que ela tem que estar presente ao longo de toda a formação docente COMO componente curricular.

¹¹ “O parecer CNE/CP 9 de 2001 (Brasil, 2001a) é o documento legal que fornece as primeiras e a maior quantidade de informações sobre essa prática. [...] O parecer CNE/CP 28 (Brasil, 2001b) afirma que é importante distinguir a PPCC e o ES. [...] O parecer CNE/CES 15 de 2005, que busca fornecer alguns esclarecimentos às universidades sobre as DCNs, também diferencia PPCC de ES. De acordo com ele, a PPCC é o 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)” (Pereira, 2016, p. 39-40). As Resoluções CNE/CP 1 e 2 (Brasil, 2002a; 2002b) instituem a PCC nos currículos e também a mencionam.

E o que é ‘Prática’? Prática é a ação, a atividade, o fazer docente. A própria falta de definição unívoca da PCC e as diferentes tentativas de caracterização desta atividade-objetivo talvez expressem a dificuldade de circunscrever em algumas poucas linhas a multiplicidade, magnitude e variabilidade das atividades com as quais docentes lidam a cada minuto de sua atividade profissional e, portanto, a complexidade e profundidade de uma formação necessária a esta atuação. Nas DCN 2002 e 2015, reconhece-se que para formar uma pessoa licenciada para a complexidade da ação na escola há que estudar, refletir e discutir sobre a ação docente nas suas múltiplas facetas. Especifiquemos, para os marcos deste texto, que atividades de PcCC incluídas nas programações curriculares são oportunidades de espaço-tempo para pensar sobre como, o que, por que e para que ser professor.

Ao contrário, na BNC-Formação a ‘Prática’ passa a integrar uma expressão que a subjugua, subordina e a destina a ser e a existir em função dos componentes curriculares, uma vez que ali ela é uma “Prática DOS componentes curriculares”(PdCC). Ou seja, aqui o que é mais importante não é a “Prática”, mas os “Componentes curriculares”. Um argumento que reforça essa análise é que na Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, publicada em 6 de julho de 2022, outro termo surge: **Práticas NOS Componentes Curriculares** (Castro, 2022, p. 7). Ali também a ênfase não é na Prática, mas nos Componentes curriculares.

E o que são “Componentes curriculares” na BNC-Formação? Segundo aquele texto, as pessoas professoras devem aprender, na sua formação, o que ensinarão aos estudantes. Isto se verifica por exemplo na correlação quase idêntica de competências e habilidades previstas para aprendizagem de docentes e estudantes (Rodrigues, Mohr, 2021). Outro elemento revelador sobre quais são e o papel dos componentes curriculares nas recentes políticas educacionais nos é dado pela centralidade da BNCC que dita e subordina as demais políticas (Rodrigues; Pereira; Mohr, 2021). Assim, podemos dizer que a lógica formativa preconizada a partir do texto de 2019 é a seguinte: (a) O currículo da licenciatura é igual à BNC-Formação. (b) A BNC-Formação é função da BNCC. Como conclusão, temos que o currículo da licenciatura (e a formação docente) é igual à BNCC. Ato falho, que revela este sentido, é o que encontramos no artigo 13, item IX do parágrafo 1º quando o texto diz: “...articulação entre os conteúdos das áreas e os componentes da **BNCC-Formação** com os fundamentos políticos referentes à equidade, à igualdade e à compreensão do compromisso do professor com o conteúdo a ser aprendido” (Brasil, 2019, p. 8, grifo nosso).

Outros dois aspectos triviais, mas reveladores, que nos permitem afirmar o papel central da BNCC no currículo formativo de docentes são a distribuição da carga horária para os currículos formativos e o número de menções de elementos constituintes da BNCC presentes na BNC-Formação.

Sobre a carga horária dos cursos de licenciaturas, a lista de componentes curriculares expressa nos artigos 10, 11, 12 e 15 da BNC-Formação, é dividida em três grupos. No primeiro,

que perfaz apenas 25% da carga, constam conteúdos que conhecemos tradicionalmente como fundamentos educacionais (didática, psicologia, história, sociologia, dentre outros) e metodologia na área de conhecimento associada à formação licenciada. O grupo II que toma 50% da carga horária da formação diz respeito à “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, **componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos**” (Brasil, 2019, p.6, grifo nosso). O grupo III, com 25% da carga horária inclui horas dos estágios (400 horas) e horas para a “Prática **dos** componentes curriculares” (400 horas), que, como já vimos, diz respeito às unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades e competências que estruturam a BNCC.

É nesta perspectiva e lógica que devemos entender as mudanças da ‘Prática’, não mais COMO componente curricular, que significa refletir sobre ser e atuar como docente, mas DOS/NOS componentes curriculares, que são os conteúdos constantes na BNCC, que devem ser aprendidos por estudantes das licenciaturas para em seguida serem reproduzidos nas salas de aula como docentes. Nossa análise vai, então, ao encontro daquela de Mascarenhas e Franco (2021):

A concepção de prática presente na atual Diretriz está cravejada em um aplicacionismo estéril, descolado dos saberes docentes, no vazio epistemológico da Pedagogia Crítica e da Didática, promovendo uma dimensão de prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer, alinhada à execução da garantia de conteúdos e competências, interferindo também na cultura e autonomia escolar (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1023).

A Nota de Castro (2022), frisa que “[...] ensinar os **componentes curriculares planejados** é extremamente relevante para que o curso cumpra seu objetivo de formar profissionais preparados para a docência” (p. 8, grifo nosso). Nesse sentido, afirma-se que “para tornar os **componentes curriculares mais práticos e significativos aos licenciandos**, documentos pedagógicos podem ser analisados durante as aulas no contexto acadêmico” (p. 8, grifo nosso), e detalha-se, com fartas sugestões que:

Tais documentos englobam desde filmagens de salas de aula reais, ensaios, transcrições de situações de ensino e aprendizagem, atividades realizadas por estudantes, estudos de casos para resolução conjunta, análises de livros didáticos comumente utilizados nas escolas, estudos da estrutura curricular das áreas de conhecimento específicas na Educação Básica, estudos do meio, do contexto, da política educacional, do currículo, entre outras possibilidades. Da mesma forma, a estratégia de discussão de situações reais é relevante para apresentar ao estudante de licenciatura quais boas práticas podem ser emuladas da sua futura rotina e quais devem ser aperfeiçoadas. É importante que o estudante aprenda pelo exemplo as melhores práticas de gestão de sala de aula, planejamento, avaliação e prática docente. Reforça-se que todas as vivências e aprendizagens da Prática Pedagógica, seja o Estágio Supervisionado, seja a **Prática nos Componentes Curriculares**, devem ser registradas no portfólio do estudante. Sugere-se o registro de práticas pedagógicas como planejamento de sequências didáticas, aplicação de aulas, a aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor, como explicitado no art.15, § 4º e § 5º (Castro, 2022, p. 8, grifo nosso).

Um segundo aspecto que mostra o negativo atrelamento e o simplista espelhamento da formação docente a uma mera lista de conteúdos e objetivos da educação básica pode ser verificada através de uma singela contagem de palavras. O número de menções a elementos característicos da BNCC presentes na BNC-Formação (unidades temáticas, objetos de conhecimento, competências, habilidades, e a expressa menção à BNCC) ao longo de suas vinte páginas estão listados na tabela 2.

Tabela 2: Presença, na BNC-Formação, de elementos associados à BNCC.

Elemento mencionado	Número de menções
Competências	50
BNCC	28
Habilidades	23
Objetos do conhecimento	16
Unidades temáticas	4
Total	121

Elaboração autoral

Julgamos que tais números são exagerados, especialmente se forem comparados com as menções feitas à palavra “professor” (45 vezes) e “docentes” (35 vezes). Além disso, dos cinco itens de “Considerando” que compõem e introduzem o texto legal da BNC-Formação, quatro deles referem-se expressamente à BNCC.

Desta forma, podemos dizer que para além dos sentidos de prática identificados em recentes estudos, por exemplo, Freitas e Selles (2021) e Mascarenhas e Franco, (2021), a análise aqui realizada sobre a denominação da PCC, sobre as menções à BNCC e seus componentes no texto legal em tela, bem como sobre a prescrição da carga horária da PdCC nos currículos formativos aponta para a subordinação e para o estreitamento da formação inicial docente aos conteúdos prescritos para o currículo da educação básica. A descaracterização da PCC, agora denominada PdCC, se revela cúmplice dessa lamentável mudança.

Tal situação revela-se um retrocesso de mais de quatro décadas na natureza e nos objetivos da formação docente, quando, então, se encarava a pessoa professora como técnica, cujo trabalho era aplicar em sala de aula o planejamento, conteúdo, enfoques e materiais desenvolvidos por supostos especialistas. Dentre outros problemas, este enfoque tecnicista desconsidera a complexidade da profissão docente, que tem como uma de suas características a diuturna elaboração e desenvolvimento de estratégias didáticas segundo a singularidade do momento de cada aula (Tardif, 2014).

A PdCC na BNC-Formação, como já abordamos, é submissa aos componentes curriculares determinados pela BNCC. Desta forma, tendo como cenário hipotético uma formação inicial de pessoas professoras de Ciências e de Biologia orientada por tal normativa, docentes em formação desenvolveriam como PdCC principalmente atividades vinculadas a este ou aquele objeto de conhecimento instituído pela BNCC. Tal perspectiva reduz tanto as possibilidades de contribuições da PCC à formação docente, como já profusamente demonstrado pelos estudos aqui analisados, como também o próprio ensino de Biologia, que possivelmente estaria mais engessado aos conhecimentos, relacionados às teorias e conceitos biológicos do que visando “finalidades sociais e às vidas do alunado” (Selles; Oliveira, 2022, p. 16).

Assim sendo, cabem os questionamentos: a PdCC teria espaço e permitiria outras atividades que não aquelas restritas a conteúdos/objetos de conhecimento listados na BNCC? Como a PdCC contribuiria para a discussão sobre objetivos ligados às questões sociais, relacionados à cidadania, à preparação de cidadãos para viver em sociedade e sobre a presença da Biologia no cotidiano? Como a PdCC permitiria um entendimento das funções de socialização e subjetivação da educação?

5 Considerações finais

Os textos analisados neste estudo mostram o esforço da área de pesquisa em ensino de Biologia para, no início dos anos 2000, compreender os objetivos da PCC, as possibilidades para sua configuração e seu desenvolvimento nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. Mais recentemente, as pesquisas vêm se ocupando em analisar resultados da implementação deste componente curricular, bem como sua contribuição para a formação de docentes e mesmo de bacharéis. Como se viu, os trabalhos mostram diversidade de formatos curriculares, de modos de desenvolvimento e de possibilidades. Após a análise de trabalhos que investigam a PCC, podemos afirmar que ela contribuiu não só para qualificar diretamente o currículo dos cursos de licenciatura, mas também, e várias vezes, a própria estrutura universitária, com a criação de novos setores que valorizaram o ensino e a pesquisa em ensino de Biologia.

A concepção e a proposição da PCC em 2001, junto com a publicação das DCN de 2002, é o ápice de um longo e intrincado processo liderado pela comunidade de pesquisa em formação docente para construir e embasar teoricamente uma nova perspectiva profissional docente e sua formação, como atividade complexa, específica e especializada.

A PCC é um dos sinais que marca, no Brasil, a troca de paradigma na formação docente. Da visão de pessoa professora como aplicadora de conteúdos e metodologias que lhes chegam homogêneos, pré-definidos e pré-planejados, passa-se ao entendimento que a diversidade das salas de aula, de sujeitos na escola e de objetivos formativos complexos requer profissionais que tenham sólida formação em “[...] questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (Brasil, 2015, p. 5).

Também, o panorama da PCC traçado pelos estudos que analisamos mostra diversidade de estrutura, desenvolvimento e soluções para a inclusão da PCC nos cursos nos últimos 21 anos. Isto significa experiências, arranjos criativos e diversificados que respeitam distintos currículos e assim, as peculiaridades e a trajetória singular de cada curso e de cada instituição. O surgimento da BNC-Formação de forma intempestiva, verticalizada e obtusa dos consensos pedagógicos, curriculares e didáticos da área da educação em geral e do ensino de Biologia em particular, os quais foram construídos ao longo de mais de 50 anos, pode significar a interrupção deste interessante e rico **processo que ainda está por ser mais estudado**.

Felizmente sabemos que, por princípio e definição, currículo prescrito nunca é currículo implementado (Ball; Bowe, 1992). Mesmo assim, deploramos a BNC-Formação e BNC-Formação Continuada, assim como a BNCC, que é sua mentora e referência¹². Todas estas políticas públicas precisam ser repudiadas e combatidas até sua revogação, uma vez que trazem de volta um panorama anacrônico, de negacionismo aos avanços e desenvolvimentos pedagógicos, curriculares e didáticos havidos nos últimos 50 anos, não só no Brasil, mas no resto do mundo.

Hoje sabemos que para uma aula interessante, ética e alinhada com os objetivos de justiça, igualdade, cidadania e apropriação dos conhecimentos patrimônio da humanidade, necessitamos de profissionais que não sejam meramente aplicadores e desenvolvedores de supostas habilidades e competências a partir de uma centena de objetos de conhecimento. A pessoa docente que a escola democrática necessita é um/a profissional com “sólida formação teórica e interdisciplinar”; formada/o na perspectiva da “unidade teoria-prática”, que saiba desenvolver um “trabalho coletivo e interdisciplinar”, que partilhe dos valores de “compromisso social e valorização do profissional da educação; [...] “gestão democrática” e [...] “avaliação e regulação dos cursos de formação”. Isto porque “a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo” (Brasil, 2015, p. 2).

¹² A esta lista nefasta acrescentamos a Lei 13.415/2017 que cria o chamado Novo Ensino Médio. Como discutido em Rodrigues, Pereira e Mohr (2020), esta legislação, entre outros pontos, altera a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1986, desconfigurando suas finalidades e permitindo o surgimento das legislações anteriormente mencionadas.

Desde 2016, críticas e repúdio às novas políticas públicas educacionais têm sido unânimes por parte da comunidade científica, das associações de docentes, de estudantes e da organização sindical¹³.

Também, em função deste amplo movimento e das solicitações das instituições de ensino superior, o CNE, já prorrogou por duas vezes o prazo de implementação dos currículos prescritos às licenciaturas pela Resolução CNE/CP nº 2 de 2019: uma vez em 2021 (Brasil, 2021) e outra em 2022 (Brasil, 2022). Tais prorrogações mostram a importância de ações de resistência. Nesse ínterim, cabe destacar o grande debate e mobilização que ocorreu, em nível nacional, para a defesa dos cursos de Pedagogia e contra os retrocessos propostos na Nota de Castro (2022). Na Nota, propõe-se que, diferentemente do que vinha ocorrendo por cerca de duas décadas, o curso de Pedagogia deve passar a ser organizado em dois cursos distintos, cada qual com duração de 3.200 (três mil e duzentas), “com dois diplomas possíveis” (p. 2)¹⁴, obtidos simultaneamente: licenciatura para Educação Infantil e licenciatura para Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Como pretextos para essa mudança, apontam-se: baixos resultados educacionais relacionados com Língua Portuguesa e Matemática no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); a falta de especialização das pessoas professoras que trabalham com as crianças na creche e na pré-escola, o que, pretensamente, geraria consequências negativas permanentes para/nos(as) estudantes; e a existência de programas especializados para cada uma dessas etapas na formação de pessoas professoras em países que apresentam supostos “bons desempenhos” estudantis (Castro, 2022).

¹³ No dia 28/05/2020 ocorreu a publicação de uma nota conjunta de entidades nacionais de dirigentes e trabalhadores, acadêmico-científicas e fóruns estaduais de educação para solicitação de revogação da resolução da BNC-Formação e consequente arquivamento da proposta de BNC-Formação Continuada <<https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>>. Além disso, no dia 3/11/2020, houve a publicação de outra nota, dessa vez contra a homologação da BNC-Formação Continuada com assinatura de inúmeras e relevantes entidades <https://anped.org.br/sites/default/files/images/manifesto_15_entidades_nacionais_repudio_a_bnc_fc.pdf>. Atualmente há numerosas iniciativas exigindo a revogação da lei do chamado Novo Ensino Médio <<https://cncte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75865-revoga-novo-ensino-medio-mais-de-50-atos-confirmados-em-todo-pais> e <https://www.google.com/url?q=https://www.sbenbio.org.br/destaques-home/consultas-publicas-precisam-ser-publicas-avaliar-e-reestruturar-o-nem-novo-ensino-medio/&sa=D&source=docs&ust=1681745551942666&usg=AOvVaw3rKkoro-FRZPCDF0dQWMLo>>. Em 4/4/2023 foi criada a Frente Nacional pela Revogação das Resoluções CNE/CP 02/2019 e 01/2020 e pela retomada da implementação da Resolução CNE/CP 02/2015 composta inicialmente por 18 entidades nacionais de pessoas pesquisadoras, professoras e estudantes. <<https://www.anfope.org.br/frente-nacional-pela-revogacao-das-resolucoes-cne-cp-02-2019-e-01-2020-e-pela-retomada-da-implementacao-da-resolucao-cne-cp-02-2015/>>.

¹⁴ Esta proposta representa uma ilegalidade tendo em vista o determinado pela Lei nº 12.089 que “Proíbe que uma mesma pessoa ocupe 2 (duas) vagas simultaneamente em instituições públicas de ensino superior.” <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112089.htm>.

Pelo exposto finalizamos este texto conclamando que continuemos a cerrar fileiras contra estas legislações impostas verticalmente, sem qualquer diálogo e que descaracterizarão a formação de docentes no Brasil, com graves consequências para as escolas e para os estudantes.

Todas e todos temos responsabilidade nesse processo: como docentes formadores, como integrantes de núcleos docentes estruturantes, colegiados de curso, outros órgãos de gestão acadêmica e do sistema educacional e de associações. Para além dos numerosos e fundamentais argumentos pedagógicos integrantes desta luta, lembremo-nos dos três primeiros artigos do Capítulo III da Constituição Brasileira que definem e estabelecem as bases para a educação, cultura e desporto no Brasil: o 205, diz que a educação visa “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”; o 206 lista os princípios base para o desenvolvimento do ensino: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas [...]; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal e IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, e o artigo 207 estabelece que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.” (Brasil, 1988).

Desta forma façamos valer também os princípios constitucionais e decidamos com autonomia e embasamento na pesquisa nas áreas da Educação, de Formação de professores, de Currículo e de Ensino de Biologia as configurações mais adequadas para formar docentes para atuarem condizentemente aos princípios constitucionais.

Agradecimentos

Agradecemos à Ana Claudia de Souza e à Cléia Vianna Mohr pelas aulas de gramática e por nos fazer ver como a língua portuguesa e seu uso são fascinantes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Também contou com apoio da Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina a partir da concessão de bolsa de estudo do programa UNIEDU/FUMDES.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Retratos da Escola**, n. 13, v. 25, 2019.

AGUIAR; M. A. da S.; DOURADO, L. F. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

ANDRADE, E. P. *et al.* A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: modelos formativos em disputa. **Ensino em Revista**, v.12, n. 1, 2009.

AYRES, A. C. M. As tensões entre a licenciatura e o bacharelado: a formação dos professores de biologia como território contestado. In: MARANDINO, M; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S.; AMORIM, A. C. R. **Ensino de Biologia: conhecimentos e valores em disputa**. Niterói: Eduff, 2005a.

AYRES, A. C. B. M. **Tensão entre matrizes: um estudo a partir do curso de Ciências Biológica da Faculdade de Formação de Professores/UERJ**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005b.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies, London**, v. 24, n. 2, 1992.

BARBOSA, A. T. *et al.* Concepção de alunos e professores sobre a prática como componente curricular no curso de formação de professores de ciências e biologia. **Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas**, n. Extra, p. 270-275, 2013.

BOTON, J. M.; TOLENTINO-NETO, L. C. B. de. Caracterização da prática como componente curricular em cursos de biologia. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 4, n. 1, 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 de março de 2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15 de 15 de dezembro de 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN152017.pdf?query=BNCC. Acesso em: 27 mar.2023.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 15 de 02 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 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. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 27 mar.2023.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 28 de 02 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 27 mar.2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP 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. Disponível em http://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: 27 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica, em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 12 fev. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 19 de fevereiro de 2002, publicada em 04 de março de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159251-rcp002-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020 (2020). Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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, DF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 24 ago. 2022.

CANAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANAU, V. M. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

CASTRO, M. H. G. **Nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2022-pdf/238401-nota-de-esclarecimento-sobre-a-resolucao-cnecp-n-2-2019/file>. Acesso em: 04 abr.2023.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. **Revista Educação**, v. 36, n. 2, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, n. 68, 1999.

ECO, U. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

FARIAS, C. R. de O.; GUILHERME, B. C.; ALMEIDA, A. V. de. A dimensão prática na formação inicial: reinterpretações locais das políticas curriculares para a Licenciatura em Ciências Biológicas. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas [...]** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013. p. 1-7.

FREITAS, L. M. A.; SELLES, S. E. Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: Sentidos em Construção. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 29, n. 110, 2021.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cedes**, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016.

HOFFMANN, M. B. **Constituição da identidade profissional docente dos formadores de professores de biologia**: potencialidades da intercoletividade. 2016. 315 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MASCARENHAS, A. D. N.; FRANCO, M. A. S. O esvaziamento da Didática e da Pedagogia na (nova) BNCC de Formação Inicial de Professor da Educação Básica. **e-Curriculum**, v. 19, n. 3, 2021.

MATOSO, J. R.; OLIVEIRA, M. C. A. de. Prática como Componente Curricular (PCC) no Projeto Pedagógico (PP) do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da FACEDI-UECE. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC), 10., 2015, Águas de Lindóia. **Atas [...]** Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 27-35.

MELO, G. C. de; DUTRA, B. K.; DÁVILA, E. da S. A experimentação investigativa na formação de professores a partir da prática como componente curricular. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 12, n. 4, 2021.

MONTEIRO, F. O. M. **A prática como componente curricular na formação de professores do curso de licenciatura em Biologia do IFPI campus Floriano**. 2013. 131 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOHR, A.; CASSIANI, S. Concepção, Proposta e Execução da Prática como Componente Curricular no Curso de Graduação de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Santa Catarina. *In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

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

MOREIRA, C. H. P. **A contextualização no âmbito da prática como componente curricular de genética.** 2017. 188 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

OLIVEIRA, R. R. da S. **Jogos na formação inicial de professores de biologia.** 2016. 181 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2016.

OLIVEIRA, R. M. S.; OLIVEIRA, B. V. de; VIANA, G. M. identificando interpretações sobre a Prática como Componente Curricular em curso de Licenciatura em Ciências Biológicas: que saberes são estes?. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA (ENEBIO), 6., 2016, Maringá. Anais [...] Maringá, 2016. p. 1960-1971.*

ORLANDI, E. M. **A prática pedagógica como componente curricular na formação de professores: a visão de graduandos do curso de Ciências Biológicas (diurno) da Universidade Federal de Santa Catarina.** 2015. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PANIAGO, R. N. *et al.* O processo de aprendizagem docente no estágio e nas práticas como componente curricular no contexto de um IF. **Revista Ciências & Ideias**, v. 12, n.2, 2021.

PEREIRA, B. **Entre concepções e desafios: a prática pedagógica como componente curricular na perspectiva de professores universitários de ciências biológicas.** 2016. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2016.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Prática como componente curricular em cursos de licenciatura de Ciências Biológicas no Brasil. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia, SP. Anais [...]. Águas de Lindóia: Abrapec, 2013.*

RODRIGUES, L. Z.; PEREIRA, B.; MOHR, A. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 20, n. u, p. 1-39, 2020.

RODRIGUES, L. Z., PEREIRA, B.; MOHR, A. Recentes imposições à formação de professores e seus falsos pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 21, n. u, p.1-39, 2021.

RODRIGUES, L. Z.; MOHR, A. “Tudo deve mudar para que tudo fique como está”: Análise das implicações da Base Nacional Comum Curricular para a Educação em Ciências. **e-Curriculum**, v. 19, n. 4, p.1483-1512, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHMITT, M. D’avila; SILVÉRIO, L. E. R. A prática como componente curricular e a escolha pela licenciatura em ciências biológicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 15, n. 3, 2020.

SCHMITT, M. D’avila. **Configurações curriculares em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas com área básica de ingresso**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SCHUVARTZ, M. OLIVEIRA NETO, J. F. de; OLIVEIRA, L. G. Possibilidade da Prática como Componente Curricular na disciplina de Zoologia de Invertebrados na licenciatura em Ciências Biológicas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA (ENEBIO)*, 5., 2014, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo, 2014. p. 5669-5678.

SELLES, S. L. E.; OLIVEIRA, A. C. P. de. Ameaças à Disciplina Escolar Biologia no “Novo” Ensino Médio (NEM): Atravessamentos Entre BNCC e BNC-Formação. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 22, 2022.

SILVA, L. M. da. **Itinerários da “prática como componente curricular”**: formação inicial de professores de Ciências e Biologia no Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

SILVA, L. M. da; ESTEVINHO, L. de F. D. (Re) Contextos da Prática como Componente Curricular: formação inicial de professores de Ciências e Biologia. **Ciência & Educação**, v. 27, 2021.

SILVA, M. R. da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Revista Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019.

DOI: 10.46667/renbio.v16inesp.1.1039

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Horizonte: Autêntica, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 17^a ed. 2014.

TORRES, J. R. Prática como componente curricular em dois cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da UFSCar Sorocaba. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS (ENPEC)*, 10., 2015, Águas de Lindóia. **Atas** [...] Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2015. p. 19-26.

WIELEWICKI, H. de G.; KRAHE, E. D. Prática como Componente Curricular: entre Teoria e Prática – modos de implementação. *In: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois?* Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

Recebido em abril de 2023.
Aprovado em outubro de 2023.

Revisão gramatical realizada por:

Leonardo Priamo Tonello - E-mail: leonardo.priamo.tonello@gmail.com

Matheus D'ávila Schmitt - E-mail: matheusdschmitt@hotmail.com

Larissa Zancan Rodrigues - E-mail: larissazancan@yahoo.com.br

Adriana Mohr - E-mail: adriana.mohr.ufsc@gmail.com.