



Educação & Formação

ISSN: 2448-3583

Universidade Estadual do Ceará

Koga, Viviane Terezinha; Bobato, Franciele Aparecida  
Representações sociais de licenciandos acerca da Prática  
como Componente Curricular na formação docente  
Educação & Formação, vol. 7, núm. 1, e7462, 2022  
Universidade Estadual do Ceará

DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v7.e7462>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585869643013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal  
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

## Representações sociais de licenciandos acerca da Prática como Componente Curricular na formação docente

Viviane Terezinha Koga<sup>i</sup>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil

Franciele Aparecida Bobato<sup>ii</sup>

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil

### Resumo

O texto tem por objetivo investigar as representações sociais de licenciandos em Ciências Biológicas acerca das atividades integradoras desenvolvidas em disciplinas de Prática como Componente Curricular. O referencial teórico é a Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2012, 2015) e colaboradores. A coleta de dados foi realizada mediante a aplicação de um questionário para 99 licenciandos. As informações foram analisadas com o auxílio do software EVOC e com os pressupostos da análise de conteúdo. Os resultados apontam uma representação social que reconhece a importância das atividades integradoras para a sua formação e aperfeiçoamento profissional, ao mesmo tempo que expressam atitudes e imagens negativas frente à forma como elas são construídas e organizadas durante o curso, de forma predominantemente expositiva e demonstrativa.

### Palavras-chave

ensino de Ciências; formação de professores; prática docente.

### Social representations of undergraduates about Practice as a Curriculum Component in teacher education

### Abstract

The text investigates the social representations of academics from the Biological Sciences Degree course about integrative activities developed in subjects that include practice as a curricular component. The theoretical framework is in the Theory of Social Representations by Moscovici (2012, 2015) and collaborators. Data collection was performed by applying a questionnaire to 99 students regularly enrolled in the course. The information was analyzed based on the frequency and percentage of responses, using the EVOC software and the assumptions of content analysis. The results point to a social representation that recognizes the importance of integrative activities for their training and professional development, at the same time that expresses negative attitudes and images regarding the way they are constructed and organized during the course, in a predominantly expository and demonstrative way.

### Keywords

Science teaching; teacher training; teaching practice.

**Representaciones sociales de estudiantes universitarios sobre la Práctica como Componente Curricular en la formación docente**

**Resumen**

El texto tiene como objetivo investigar las representaciones sociales de estudiantes de licenciatura en Ciencias Biológicas sobre las actividades integradoras, desarrolladas en disciplinas que incluyen la Práctica como Componente Curricular. El marco teórico está en la Teoría de las Representaciones Sociales de Moscovici (2012, 2015) y colaboradores. La recogida de datos se realizó mediante la aplicación de un cuestionario a 99 alumnos matriculados habitualmente en el curso. La información se analizó en base a la frecuencia y porcentaje de respuestas, utilizando el software EVOC y los supuestos del análisis de contenido. Los resultados apuntan a una representación social que reconoce la importancia de las actividades integradoras para su formación y desarrollo profesional, al mismo tiempo que expresan actitudes e imágenes negativas respecto a la forma en que se construyen y organizan durante el curso, de forma predominantemente expositiva y demostrativa.

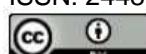
**Palabras clave**

enseñanza de la Ciencia; formación de profesores; práctica docente.

## 1 Introdução

A Prática como Componente Curricular (PCC) é incluída na grade dos cursos de licenciatura em cumprimento às Diretrizes para a Formação Inicial de Professores, publicadas em 2002 (BRASIL, 2002) e em 2015 (BRASIL, 2015). Nelas ficam estabelecidas o mínimo de 2.800 horas, dentre as quais 400 seriam de atividades práticas, desenvolvidas desde o início do curso.

Contudo, mesmo após essa normatização, o entendimento e as formas como a PCC foi organizada nos cursos de licenciatura dependeram das interpretações mediadas pelos contextos e pela cultura de cada instituição. Segundo Gatti (2010) e Gatti, Barretto e André (2012), os cursos de formação de professores no Brasil têm currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre a teoria e a prática. Para Gatti (2010), a prática evidencia um grande problema, pois ora ela é embutida em outras disciplinas, sem uma especificação clara, ora aparece em separado, com ementas vagas, o que ocasiona uma pulverização desses conhecimentos na formação dos licenciados e um preparo frágil para o exercício da docência na educação básica. Isso sem contar a dificuldade dos próprios cursos em compreender o sentido da prática (BARBOSA; CASSIANI, 2017).



Esse enfraquecimento é preocupante ao considerar que a sociedade contemporânea exige um novo paradigma educacional, que, na expressão de Tedesco (2010), requer uma *escola justa*, atenta às heterogeneidades, que respeite o aluno em suas especificidades e o leve à aprendizagem. Uma escola em que os discentes aprendam e sejam educados para a vida de forma equânime. Esse novo paradigma solicita dos professores o preparo para o exercício de uma prática educativa contextualizada, interdisciplinar, atenta às particularidades do momento, à cultura local e diversidade de trajetórias de vida e às expectativas escolares de seus estudantes. Exige-se, portanto, que a prática docente não se reduza à mera transmissão técnica e linear de conteúdos previamente definidos, mas seja uma atividade influenciada pelas contingências sociais e culturais nas quais ela se desenvolve (BRANDALISE; TROBIA, 2011).

No campo da presente pesquisa, o curso de licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), a PCC encontra-se organizada em disciplinas articuladoras, separadas das outras áreas de conhecimento. Essas disciplinas são obrigatórias, as quais, antes da pandemia, aconteciam de forma presencial; no período pandêmico, deram-se de forma remota; e agora, no retorno das atividades, estão gradualmente passando da modalidade híbrida para a presencial novamente. Estão inseridas do 1º ao 4º ano do curso, denominadas, respectivamente, de Laboratório de Ensino em Ciências e Biologia I, II, III e IV. Cada uma delas têm a carga horária de 102 horas/anuais, que contemplam atividades articuladas com outras áreas de conhecimento da Biologia. No âmbito da universidade, dá-se o planejamento dessas atividades e, no âmbito escolar, o seu desenvolvimento e execução, tanto em escolas públicas como particulares. De tal modo, favorecem experiências em diferentes situações e públicos. Em suas ementas, há a referência à contextualização do conhecimento das disciplinas nas referidas séries, o desenvolvimento de habilidades e competências relativas ao trabalho docente, as atividades de ação-reflexão-ação na prática educativa por meio de atividades integradoras (AI).

As AI, objeto desta pesquisa, têm por objetivo estabelecer a inter-relação entre os conteúdos específicos e pedagógicos das diferentes áreas de conhecimento que compõem a grade curricular do curso. Nessa perspectiva, proporcionam aos licenciandos o contato com diferentes segmentos da educação básica e são “[...] entendidas como práxis - ação refletida” (SOUZA NETO; SILVA, 2014, p. 904), na



medida em que possibilitam aos acadêmicos o contato com a prática na educação básica e a reflexão acerca desses momentos. Conforme Góes e Chamma (2014), essas atividades aproximam os licenciandos da realidade do professor, iniciam-no na docência no ensino fundamental e médio, além de articularem os conteúdos das diferentes disciplinas que compõem o curso.

Os licenciandos em Ciências Biológicas se deparam com situações nas quais necessitam desenvolver essas AI e assim constroem e partilham socialmente percepções, manifestam atitudes e imagens acerca delas, as quais são circulantes e compõem a sua rotina (JODELET, 2007; JOVCHELOVITCH, 1999). Esses tomam por base as suas experiências e constroem Representações Sociais (RS), que são teorias espontâneas, verdadeiras reconstruções carregadas de conhecimentos, atitudes e imagens, que se tornam circulantes e partilhadas no curso, portanto, são sociais.

Ante a isso, pergunta-se: *quais são as RS dos licenciandos em Ciências Biológicas da UEPG acerca das AI?* O objetivo consiste em apresentar as RS dos acadêmicos acerca das AI. A justificativa está no entendimento da forma como são produzidas e operam essas RS a fim de acompanhar as ações propostas em PCC nos cursos de licenciatura em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002, 2015). Esse acompanhamento deve necessariamente considerar as RS dos licenciandos com o propósito de que possam ser percebidas as potencialidades e fragilidades desse contexto.

## 2 As RS

As RS se constituem em um conjunto de explicações, conceitos e afirmações presentes nas comunicações interpessoais. Estudá-las requer apreender a forma como os indivíduos compreendem os objetos que circulam e ainda como se dão os seus esforços ao pensar, produzir e comunicar as representações (MOSCOVICI, 2012). “Representar uma coisa não consiste simplesmente em desdobra-la, repeti-la ou reproduzi-la; é reconstituir-la, retocá-la, modificar-lhe o texto” (MOSCOVICI, 2012, p. 54). Nesse sentido, “[...] uma representação fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime, sendo capaz de produzir e determinar comportamentos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).



Ao se deparar com um objeto como, por exemplo, as AI, o sujeito aproxima-o do seu universo, dos conhecimentos que possui e assim institui uma linguagem particular, assentada em valores e em conceitos (MOSCOVICI, 2012). Logo, as representações sociais das AI não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas são “[...] teorias coletivas destinadas à interpretação e elaboração do real” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Portanto, elas possuem uma lógica e uma linguagem particular que “[...] determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias presentes nas visões compartilhadas pelos grupos” (MOSCOVICI, 2012, p. 47). Cada sujeito “[...] possui as suas próprias categorias e regras de raciocínio que correspondem a diferentes representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 186), portanto:

[...] elas são fluidas, pragmáticas, passíveis de acertos e erros e, portanto, conferem certa liberdade para a linguagem, para a experiência e até mesmo para as críticas dos indivíduos [...]. Apresentam-se como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que outras teorias. (MOSCOVICI, 2015, p. 189; 210).

Ao estudar a estrutura das RS, Moscovici (2012) destaca o conhecimento ou a informação, a atitude e o campo ou imagem da representação (SÁ, 1996). A primeira corresponde aos conhecimentos que os sujeitos possuem acerca do objeto social, por exemplo, os conhecimentos que os acadêmicos possuem acerca das AI (MOSCOVICI, 2012). A atitude caracteriza-se como a mais frequente e possivelmente a primeira a aparecer, que, de acordo com o autor, é possível “[...] concluir que nos informamos e representamos alguma coisa somente depois de termos tomado uma posição e em função desse posicionamento” (MOSCOVICI, 2012, p. 69). Ela é capaz de explicitar a orientação favorável ou desfavorável do sujeito em relação ao objeto da representação social e ainda é considerada como uma fórmula valorizada pela sociedade à qual o indivíduo adere ao tomar posição frente a um problema discutido socialmente (MOSCOVICI, 2012).

A imagem ou campo da representação se refere ao conteúdo concreto de um aspecto preciso do objeto (ALVES-MAZZOTTI, 2008). Ela pode ser compreendida como uma reprodução leal dentro do espírito do que se localiza do lado de fora. Assim, cada licenciando leva na sua memória uma coleção de imagens acerca das AI que podem ser consideradas como sensações mentais, impressões deixadas pelas pessoas em seu cérebro, sendo análogas às experiências visuais (MOSCOVICI, 2012). Desempenham



uma função semelhante a um painel responsável pela seleção, que tem como função o recebimento de novas mensagens e o controle da percepção e interpretação das mensagens (MOSCOVICI, 2012).

A dimensão estrutural das RS, também conhecida como Teoria do Núcleo Central, afirma que os elementos da RS são hierarquizados e organizados em torno de um núcleo central (NC), composto por um ou mais elementos estáveis, resistentes à mudança, e por um sistema periférico.

O NC relaciona-se ao coletivo, à base comum propriamente social que define a homogeneidade de um grupo. Assim, caracteriza-se como o elemento fundamental de uma RS, visto que determina, ao mesmo tempo, o seu significado e a sua organização. Por ser compartilhado pelos sujeitos de um mesmo grupo, ele se caracteriza como um ponto de difícil alteração, pois concentra um valor comum atribuído pelos sujeitos a um determinado objeto (ABRIC, 2003).

O sistema periférico (SP), por sua vez, estabelece “[...] a interface entre a realidade concreta e o sistema central” (SÁ, 1996, p. 73); é a parte operante da representação e está relacionado à dinâmica e ao funcionamento das RS, portanto é mais acessível e flexível (ABRIC, 2003). Funciona como um *script* de decodificação das situações, servindo como um “para-choque” do NC, que não pode mudar com a realidade em contínua transformação (ABRIC, 2003).

### 3 Metodologia

A coleta de dados, realizada no mês dezembro de 2019, consistiu na aplicação de um questionário para acadêmicos regularmente matriculados do 1º ao 4º ano do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UEPG – Paraná. A pesquisa teve a aprovação do Comitê de Ética em 28 de agosto de 2019, sob o Parecer nº 4.243.220, e foram seguidos os cuidados éticos, como o amparo das relações abusivas de poder e o anonimato.

O questionário utilizado para a coleta das informações foi composto por questões que inicialmente visavam à caracterização dos participantes. Na sequência, havia questões com o objetivo de evidenciar as representações sociais acerca das AI, incluindo a questão de associação livre de palavras (ALP), a qual, além de ser bastante difundida entre as pesquisas que utilizam o aporte teórico das RS, é a mais indicada



quando se trata da coleta dos elementos que constituem uma RS (SÁ, 1996). Nela foi solicitado aos acadêmicos que listassem cinco palavras ou expressões a partir do termo indutor: “As *atividades integradoras desenvolvidas nas disciplinas de laboratório de ensino são...*”. A utilização de um termo indutor permite demonstrar os universos semânticos pertinentes ao objeto em questão. De acordo com Abric (1994, p. 66), ele permite “[...] coletar os elementos constitutivos do conteúdo de uma representação social de forma espontânea”. Após listar as palavras, eles deveriam numerá-las segundo a importância e justificar a indicada em primeiro lugar. Por fim, havia questões com o objetivo de evidenciar características das AI.

Após a coleta, os questionários foram organizados em um banco de dados no Excel para posterior análise. As questões abertas, aquelas que permitiam aos sujeitos responder de forma descritiva, foram transcritas. Para tanto, retirou-se o nome dos sujeitos e das instituições, marcadores conversacionais, gírias, bem como foram corrigidos erros gramaticais e ortográficos. Essas questões foram analisadas pelos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Inicialmente se realizou uma pré-análise, que correspondeu a uma leitura flutuante das respostas. Após a seleção das falas que teriam indícios de atitudes e imagens, realizou-se uma leitura, a fim de conhecer os principais temas que as suscitavam. Posteriormente, organizaram-se as atitudes e as imagens de acordo com as temáticas às quais se referiram no texto, agrupando-as por semelhança. Para separar as categorias de atitudes, foi necessário identificar os adjetivos e suas inclinações favoráveis ou desfavoráveis e, para elencar as imagens, observaram-se as comparações feitas pelos licenciandos.

As questões fechadas, que tinham uma lista preestabelecida de opções para que os sujeitos indicassem aquela que melhor correspondia à sua resposta (GHIGLIONE; MATALON, 1993), foram analisadas a partir da frequência e porcentagem. Na questão de ALP, teve-se o auxílio do software Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations (EVOC), que combina a frequência das palavras com a sua ordem média de evocação, buscando estabelecer o grau de proeminência dos elementos que compõem a representação social, identificando os prováveis elementos que compõem os quatro quadrantes (VERGÈS, 2005).

O primeiro quadrante, provável núcleo central, é composto pelos elementos de maior frequência e evocados nas primeiras posições pelos sujeitos. No segundo



quadrante, primeiro núcleo intermediário, estão os elementos que obtiveram alta frequência, mas foram citados entre as últimas posições. No terceiro quadrante, estão os elementos que foram citados com uma baixa frequência, porém evocados primeiramente. Por fim, no quarto quadrante, estão os elementos que correspondem à periferia, aqueles citados com uma baixa frequência e entre as últimas posições (VERGÈS, 2005).

#### 4 Resultados e discussão

Ao final da coleta de dados, um total de 99 acadêmicos autorizaram a utilização do questionário. A Tabela 1 exibe a caracterização desses participantes.

**Tabela 1 – Caracterização dos participantes**

	Variáveis	Frequência	%
Série / Alunos	1º ano	20	20,20
	2º ano	4	4,04
	3º ano	43	43,43
	4º ano	32	32,32
Turno	Vespertino	24	24,24
	Noturno	75	75,75
Ano de ingresso	2014	2	2,02
	2015	7	7,07
	2016	28	28,28
	2017	37	37,37
	2018	7	6,06
	2019	18	18,18
Participação em outros projetos	Pibid	20	20,20
	Pibic	25	25,25
	Projeto de extensão	53	53, 53
	Não participaram	34	34,34
Gênero	Masculino	27	27,27
	Feminino	72	72,72
Idade	18 – 24 anos	86	86,86
	25 – 30 anos	6	6,06
	+ de 30 anos	5	5,05
	Não respondeu	2	1,98
Condição	Somente estuda	32	32,32
	Estuda e trabalha	22	21,21
	Estuda e estagia	45	45,45

**Fonte:** As autoras (2021).

**Nota:** Na variável participação, em outros projetos o somatório das frequências é maior, pois eles poderiam marcar mais de uma opção.

Na análise da questão de ALP, as palavras que tinham os mesmos sentidos foram agrupadas. Após o processamento pelo software EVOC, obteve-se uma lista contendo 477 palavras, das quais 166 foram diferentes.

Para a composição dos quatro quadrantes, desprezaram-se as evocações cuja frequência mínima foi igual ou inferior a cinco (25% do total). Além disso, consideraram-se a frequência intermediária nove e a ordem média de evocação (OME) 2,9, ambas extraídas do relatório RANGMOT. A frequência mínima define que somente as palavras com cinco ou mais evocações sejam apontadas e a frequência intermediária que apenas as palavras com frequência acima de nove façam parte dos quadrantes superiores, conforme ilustrado Tabela 2. A OME, por sua vez, determina como as palavras serão posicionadas em relação ao eixo vertical (PAREDES, 2007).

**Tabela 2 – Possíveis elementos que compõem o NC e o SP das RS das AI**

Palavras	F≥9	OME<2,9	Palavras	F≥9	OME≥2,9
desafiadora	11	2,182	aprendizado	12	3,000
estressante	10	2,200	cansativa	27	3,111
importante	41	2,488	criativa	9	3,111
interdisciplinar	17	1,529	experiência	15	3,667
			interessante	30	3,300
			legal	16	4,125
			trabalho_grupo	9	3,000
Palavras	F<9	OME <2,9	Palavras	F<9	OME ≥2,9
construtiva	8	2,125	aperfeiçoamento_profissional	6	3,500
didática	8	1,875	boa	6	3,833
essencial	5	1,600	dinâmica	5	3,600
mal_elaboradas	7	2,857	divertida	5	4,400
			integradora	5	3,200
			interação	5	3,600
			necessária	8	3,500

**Fonte:** As autoras (2021).

**Nota:** “F” corresponde à frequência em que as palavras foram citadas e “OME” à posição em que a palavra foi citada.

No primeiro quadrante, situam-se os prováveis elementos que compõem o núcleo central; de um lado, *importante*, que foi evocado 41 vezes, e *interdisciplinar*, 17 vezes, evidenciam adjetivos que expressam, respectivamente, a atitude favorável e o conhecimento dos acadêmicos acerca do aspecto interdisciplinar das AI. Nas justificativas, eles citam as contribuições das AI para a docência, corroborando estudos realizados (BRANDALISE; TROBIA, 2011; BRANDT; HOBOLD, 2019; ORLANDI, 2015):

*As atividades integradoras são extremamente importantes para a formação, pois nelas usamos os conhecimentos da prática pedagógica junto com as matérias específicas. Não basta aprender o conteúdo, é preciso saber ensinar este conteúdo. (A47).*

*As atividades integradoras são importantes para o nosso conhecimento, pois nos fazem utilizar diferentes metodologias as quais influenciam de forma positiva o aprendizado dos envolvidos. (A54).*



Nessas justificativas os acadêmicos expressam a interdisciplinaridade, o intercâmbio com outras disciplinas, a construção de conhecimentos referentes à docência, contudo não fica claro nas justificativas como ocorre a reflexão acerca dessas vivências.

Ainda no primeiro quadrante, aparecem as palavras *desafiadora* e *estressante*, que expressam atitudes negativas. “*Desafiadora*” está relacionada ao fato de essas atividades integrarem diferentes disciplinas, como destaca o acadêmico 3: “*Desafiadoras porque demandam, de modo geral, criatividade para integrar as disciplinas e ainda de modo lúdico. Sempre é necessário pensar para além do que já existe, o que não é fácil*”. Já *estressante* se relaciona com as experiências dos licenciandos, os prazos e a pressão para a entrega dessas atividades. Portanto, há uma ambiguidade no núcleo central das RS acerca das AI, pois eles reconhecem a importância das AI e as suas características referentes à interdisciplinaridade, ao mesmo tempo que destacam atitudes negativas relacionadas ao estresse e ao desafio da sua elaboração. Essa ambiguidade tem a ver com a forma como são constituídas as RS, “[...] através de influências recíprocas, de negociações implícitas no curso das conversações” (MOSCOVICI, 2015, p. 208), nas quais os licenciandos se orientam e constroem modelos, imagens e valores acerca das AI, motivados não pela procura de um acordo entre suas ideias e realidade, mas na tentativa de construir uma ponte entre o estranho e familiar.

No segundo quadrante, com grande tendência à centralidade, aparecem as palavras *interessante* e *cansativa*, citadas 30 e 27 vezes, respectivamente. Essas palavras novamente expressam uma ambiguidade, pois, ao mesmo tempo que os acadêmicos apontam os aspectos positivos das AI, como o *aprendizado*, a *experiência*, a *criatividade* e o *trabalho\_grupo*, eles assinalam que isso as torna *cansativas*, pois exige a produção de materiais didático-pedagógicos, para os quais não se tem um aproveitamento ou aplicação. Isso pode indicar uma insuficiente articulação dessas atividades com os sistemas de ensino, a partir da qual os licenciandos não conseguem perceber o emprego e/ou aproveitamento dos materiais produzidos, conforme pode ser visualizado na justificativa:

*As atividades integradoras são cansativas, pois envolvem diversas coisas; o desenvolvimento das atividades cansa. Muitas vezes, temos de deixar de lado provas e trabalhos para desenvolver jogos, paródias, que, na maioria das vezes, não são devidamente aproveitadas. (A43).*



No terceiro quadrante, aparecem as palavras *construtiva, didática e essencial* e a atitude *mal\_elaborada*, evidenciando novamente a fluidez expressa pela dualidade da RS. Por fim, no quarto quadrante, onde se localiza a periferia – os elementos mais flexíveis –, estão presentes as palavras *boa, dinâmica, divertida, integradora, interação e necessária*. Ao mesmo tempo, aparece a palavra *aperfeiçoamento\_profissional*, apontando que os acadêmicos reconhecem a importância das AI para a sua formação profissional. Em suas justificativas, tem-se: “*A experimentação acontece nas atividades integradoras; visa ao crescimento acadêmico, de forma a viabilizar o nosso conhecimento e capacitação frente aos desafios de sala de aula, auxiliando, portanto, na formação do professor*” (A32).

Ao questionar aos acadêmicos quanto ao que compararam às AI, com o intuito de evidenciar as imagens, separaram-se as respostas em categorias, sendo que as mais citadas foram: *aulas na escola, atividades de ensino e/ou seminários, projetos de extensão, oficinas e feiras de ciências e formação de professor*. Dentre as respostas que mais chamaram a atenção, está a do acadêmico 35, em que ele comparou as AI “[...] a programas de TV onde os alunos dão show e os professores são os jurados”. O acadêmico 51 ressaltou o trabalho em grupo, “[...] comparando-as com uma construção civil, onde várias pessoas trabalham e desempenham funções diferentes para construir algo”. Já o acadêmico 65 apontou as AI como “[...] aqueles compromissos chatos que todo mundo odeia, mas é obrigado a fazer porque precisa”.

Também teve aqueles que compararam as AI com aulas, como o acadêmico 93 – “[...] a aulas desmotivantes, pois o professor dá o seu melhor, mas o julgamento dos alunos não pode ser considerado construtivo” – e o acadêmico 95 – “[...] uma aula com um professor que nunca deu aula”. Segundo o acadêmico 96, as AI podem ser comparadas “[...] ao desarmar de uma bomba sem treinamento”. Portanto, novamente nas atitudes se percebe a ambivalência. Os acadêmicos têm imagens e atitudes favoráveis às AI relacionadas com a sua formação profissional, ao mesmo tempo que expressam imagens e atitudes desfavoráveis relacionadas às suas experiências e à forma como elas são construídas, orientadas e avaliadas durante o curso.

Para aprofundar o entendimento de como eram organizadas as AI, havia uma questão onde eles poderiam marcar mais de uma opção indicando as modalidades em

que as AI se enquadram. As respostas foram organizadas na Tabela 3, que contém a frequência com que cada modalidade foi assinalada.

**Tabela 3 – Modalidades didáticas das AI**

Modalidades didáticas	Frequência
Aula expositiva	68
Demonstração	71
Aula prática	50
Aula de campo / Excursão	10
Discussão	30
Trabalho em grupo	79
Dinâmicas	59
Outros	7

**Fonte:** As autoras (2021).

As modalidades mais frequentes foram em ordem decrescente: trabalho em grupo (79), demonstração (71) e aula expositiva (68). Houve sete acadêmicos que marcaram a opção outros, citando círculos restaurativos, jogos didáticos, TICs (tecnologia da informação e comunicação) e teatro. As modalidades didáticas mais presentes nas AI foram a aula expositiva e a demonstração, que, em geral, são feitas em grupo e, dessa forma, aproximam-se muito do ensino de Ciências e Biologia praticado nas escolas. De tal modo, questiona-se: “Que prática é essa?”. Uma prática que se apoia em aulas expositivas e nas capacidades de memorização dos alunos. Aspectos fartamente denunciados no ensino de Ciências (CARRAHER, D.; CARRAHER, T.; SCHLIEMANN, 1984).

Vale destacar a contradição presente neste dado, pois o ensino de Ciências conteudista, pautado em exposição e em demonstrações, muitas vezes a partir do uso indiscriminado do livro didático, no qual o professor é o detentor do conhecimento e os alunos aqueles que copiam e memorizam o conteúdo, evidencia o descompasso dessa formação de professores frente aos movimentos emergentes da sociedade contemporânea. Não obstante, demonstra a incompreensão do significado da prática como componente curricular, conforme já evidenciado em outras pesquisas (GATTI, 2010; SOUZA NETO; SILVA, 2014). A prática “perde” a sua dimensão original de “reflexão sobre e do Ensino” (BORGES, 2008; SCHÖN, 1992) e, neste caso em específico, assume características técnicas e pragmáticas.

Ao avaliar as AI, a maioria dos acadêmicos (N=49) disse que ajudaram muito: “Com a execução dessas atividades, consegui alcançar vários objetivos, dentre eles uma



maior integração entre conteúdos; aprendi como integrá-los, e isso ajuda na postura de professor em sala de aula" (A34). Já os acadêmicos que disseram que as AI ajudaram se referiam ao seguinte: "A forma como somos instruídos e como a atividade é organizada poderia ser mais bem estruturada; como resultado, nossa prática poderia trazer mais retorno" (A21). Os acadêmicos que disseram que elas foram indiferentes: "Por vezes, mais sobrecregaram que acrescentaram" (A10). A opção prejudicou pouco foi assinalada apenas por três acadêmicos, sendo que as justificativas foram: "Falta assistência e auxílio dos professores durante a elaboração das mesmas" (A93) e "A falta de horário devido ao trabalho para cumprir atividade em contraturno" (A19). A opção prejudicou muito não foi assinalada por nenhum acadêmico.

Referente às características das AI, questionou-se se as metodologias utilizadas nas AI são as mais adequadas para o curso, ao que 44 acadêmicos responderam que na maioria das atividades e 27 acadêmicos em todas as atividades. Esse dado, levando em conta as modalidades didáticas, discutidas na Tabela 3, demonstra um aspecto interessante. Mesmo que se tenham fartas denúncias ao ensino de Ciências pragmático, pautado na utilização acrítica de livros didáticos, baseado na cópia e na memorização, que, muitas vezes, desconsidera o desenvolvimento cognitivo dos alunos em suas diferentes etapas (CARRAHER, D.; CARRAHER, T.; SCHLIEMANN, 1984), as quais, após décadas, com toda a evolução nas teorias cognitivas, ainda permanecem no ensino de Ciências (SBPC, 2003) e resultam na evasão de alunos e professores das salas de aula, em altos índices de analfabetismo científico (MATTHEWS, 1995), bem como na baixa proficiência e na inexistência de conhecimentos e habilidades básicos exigidos em Ciências na maioria dos estudantes brasileiros, se comparados a alunos de outros países (INEP, 2019), ainda assim, os licenciandos, ao avaliarem as metodologias utilizadas nas AI, responderam que elas são adequadas ao ensino de Ciências.

Vale destacar 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, s.p.) e como tal contribuem para a formação da identidade do professor. Nesse sentido, vale questionar: que professor estamos formando em cursos em que a PCC acontece em sua maioria a partir de aulas expositivas e demonstrativas? Que prática é essa?

Falar da formação de professores e, em especial, das AI que compõem a PCC consiste em repensar como está se dando o trabalho de reflexão sobre a docência ante a evolução da educação. “A formação não se constrói por acumulação [...], mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre a prática e de (re)construção permanente de uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Chama a atenção o fato de os acadêmicos participantes avaliarem positivamente as metodologias empregadas nas AI como sendo adequadas para a sua formação, quando as modalidades didáticas citadas por eles são ultrapassadas para um ensino de Ciências interdisciplinar, equânime, reflexivo, capaz de ressignificar contextualmente a teoria na prática (CUNHA, 2013).

## 5 Considerações finais

Na presente pesquisa, teve-se como objetivo apresentar as RS de acadêmicos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas acerca das AI desenvolvidas em disciplinas de PCC. As representações sociais elaboradas pelos acadêmicos sobre as AI reconhecem a importância delas para a sua formação e aperfeiçoamento profissional e têm conhecimento das suas características interdisciplinares, ao mesmo tempo que expressam atitudes e imagens negativas frente à forma como elas são organizadas, orientadas e avaliadas durante o curso, de forma predominantemente expositiva e demonstrativa.

Referente às metodologias utilizadas nas AI, as respostas dos acadêmicos indicam que elas se aproximam muito do ensino que é comumente praticado nas escolas, fartamente denunciado em pesquisas e publicações da área do Ensino de Ciências, uma vez que as modalidades didáticas mais citadas são a aula expositiva e a demonstração. Esse dado revela novamente uma incompreensão do significado da PCC; manifesta ainda uma visão de prática como mera exposição / demonstração da teoria e dos conteúdos da ciência, sem uma reflexão aprofundada sobre a metodologia empregada nessa prática (CANDAU; LELIS, 1999; DUTRA, 2010). A nossa hipótese é de que a prática, por vezes, esteja sendo trabalhada de forma desconexa da teoria que a fundamenta no ensino de Ciências e Biologia.

Contudo, a complexidade envolvida no ensino e na aprendizagem de ciências demanda o estudo, a pesquisa e o aprofundamento dos fundamentos pedagógicos,



epistemológicos, cognitivos e sociais envolvidos no ato de ensinar e de aprender Ciências (GATTI, 2016). Há que se pensar, portanto, no aluno, na sua interação, no objeto de conhecimento, nas experiências resultantes desse processo, bem como nos conflitos e nas contradições conceituais, dentre outros aspectos indispensáveis à construção de conhecimentos.

Por fim, ressalta-se a necessidade de desenvolver mais pesquisas sobre o tema, uma vez que há questões que ainda carecem de aprofundamento, como as perspectivas sociais e culturais presentes nas AI, a escolha dos conteúdos trabalhados, dentre outros aspectos. Contudo, ressalta-se a necessidade de considerar as representações sociais dos envolvidos, sejam eles alunos ou professores, pois toda transformação na prática passa necessariamente por uma mudança nas representações sociais dos envolvidos.

## 6 Referências

ABRIC, J. C. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In: CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. S. (org.). *Representações sociais e práticas educativas*. Goiânia: UCG, 2003. p. 37-57.

ABRIC, J. C. Les representations sociales: aspects théoriques. In: ABRIC, J. C. (ed.). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: PUF, 1994. p. 11-35.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 18-43, 2008.

BARBOSA, A. T.; CASSIANI, S. Circulação de sentidos da prática como componente curricular na licenciatura em ciências biológicas. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 52-71, 2017.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: 70, 2004.

BORGES, C. *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2008.

BRANDALISE, M. A. T.; TROBIA, J. A prática como componente curricular na licenciatura em Matemática: múltiplos contextos, sujeitos e saberes. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 337-357, 2011.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. A prática como componente curricular na disciplina Pesquisa e Processos Educativos do curso de Pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 142-160, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 maio 2005.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (org.). *Rumo a uma nova didática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 56-72.

CARRAHER, D. W.; CARRAHER, T. N.; SCHLIEMANN, A. D. Caminhos e descaminhos no ensino de Ciências. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 37, n. 6, p. 889-896, 1984.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-624, 2013.

DUTRA, E. F. *Possibilidades para a articulação entre teoria e prática em cursos de licenciatura*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

GATTI, B. A. A formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 161-171, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. A. Políticas docentes no Brasil: um Estado da Arte. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 42 n. 145, p. 298-329, 2012.

GHIGLIONE, R.; MATALON, B. Como inquirir? Os questionários. In: GHIGLIONE, R.; MATALON, B. (org.). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta, 1993. p. 115-175.

GÓES, G. T.; CHAMMA, O. T. *Arquitetura da prática: interação do saber-fazer nas licenciaturas*. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

INEP. *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Versão preliminar. Brasília, DF: Inep/MEC, 2019.

JODELET, D. Imbricações entre representações sociais e intervenção. In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V. (org.). *Contribuições para a teoria e o método de estudo das representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2007. p. 45-74.

JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). *Textos em representações sociais*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 63-85.

MATTHEWS, M. História, filosofia e ensino de ciências: a tendência atual de reaproximação. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MOSCOVICI, S. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. M. *A prática pedagógica como componente curricular na formação de professores: a percepção de um grupo de graduandos do curso de Ciências Biológicas (diurno)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PAREDES, E. C. *Ser professor*. Cuiabá: UFMT, 2007.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

SBPC. *Os 20 maiores problemas a enfrentar para melhorar o ensino de ciências no Brasil*. 2003. Disponível em:  
[http://www.waltenomartins.com.br/ecn\\_atv01\\_jornal\\_da\\_ciencia.pdf](http://www.waltenomartins.com.br/ecn_atv01_jornal_da_ciencia.pdf). Acesso em: 4 abr. 2022.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 78-93.

SOUZA NETO, A.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, 2014.

TEDESCO, J. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE, 2010. p. 1-4.

VERGÈS, P. A evocação do dinheiro: um método para a definição do núcleo central de uma representação. In: MOREIRA, A.; CAMARGO, B.; JESUÍNO J. (org.). *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 471-488.

**Viviane Terezinha Koga**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Departamento de Biologia Geral  
i  <https://orcid.org/0000-0003-0726-3906>

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora na mesma universidade, na disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Contribuição de autoria: Análise formal, conceituação, escrita – revisão e edição, metodologia, análise pelo software EVOC, supervisão e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1558626178436220>

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

**Franciele Aparecida Bobato**, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Curso de Ciências Biológicas  
ii  <https://orcid.org/0000-0003-2518-2093>

Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Contribuição de autoria: Administração do projeto, conceituação, curadoria de dados, escrita – primeira redação, investigação, validação e visualização.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3439176887592033>

E-mail: [franciele.bobato@yahoo.com](mailto:franciele.bobato@yahoo.com)

**Editora responsável:** Lia Machado Fiuza Fialho

**Pareceristas ad hoc:** Regina Gualtieri e Daniela Alexandrino

**Como citar este artigo (ABNT):**

KOGA, Viviane Terezinha; BOBATO, Franciele Aparecida. Representações sociais de licenciandos acerca da Prática como Componente Curricular na formação docente.

*Educ. Form.*, Fortaleza, v. 7, e7462, 2022. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/7462>



Recebido em 20 de dezembro de 2021.

Aceito em 18 de abril de 2022.

Publicado em 12 de maio de 2022.