

A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS

PRACTICE IN TEACHER TRAINING: SOME THEORETICAL DISCUSSIONS

PRÁCTICA EN FORMACIÓN DOCENTE: ALGUNAS DISCUSIONES TEÓRICAS

José Ricardo e Souza Mafra*
Márcia Cristina Gonçalves Gomes**

RESUMO

Este artigo discute a prática na formação docente e sua importância para as discussões associadas a Prática como Componente Curricular (PCC), na formação inicial de professores, em especial, a formação de professores de Matemática. A PCC, visa possibilitar a integração entre a prática na formação docente, para além do estágio obrigatório. No entanto, a implementação da PCC tem sido um desafio devido à falta de especificidade e clareza nas diretrizes curriculares. O artigo examina, do ponto de vista teórico, os argumentos e compreensões conceituais de alguns referenciais, tais como Nóvoa, Dewey, Schön, Garcia, Pérez Gómez e Sánchez Vázquez, associados a prática e como ela pode ser vista ou correlacionada com uma espécie de práxis, integrando teoria e prática, em uma perspectiva dialógica. A perspectiva metodológica assumida é a de uma revisão da literatura, de base teórica, em que se destaca, ao final, a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática na formação de professores, em busca de perspectiva integrativa envolvendo aspectos curriculares associados a conhecimentos específicos e pedagógicos, diretamente vinculados à natureza formativa dos professores. Assim, concluímos que a PCC pode ser pensada em um espaço para que ocorra trocas e articulações entre teoria e prática, possibilitando assim, aos futuros professores, situações experienciais na qual seja possível um ambiente de reflexão e desenvolvimento de debates, reflexões e a potencialização de um pensamento crítico, associado a profissão de docente.

Palavras-chave: Ensino. Prática. Prática como componente curricular. Formação de professores.

ABSTRACT

This article discusses practice in teacher training and its importance for discussions associated with Practice as a Curricular Component (PCC), in initial teacher training, in particular, the training of Mathematics teachers. The PCC aims to enable integration between practice in teacher training, in addition to the mandatory internship. However, implementing the PCC has been a challenge due to the lack of specificity and clarity in the curricular guidelines. The article examines, from a theoretical point of view, the arguments and conceptual understandings of some references, such as Nóvoa, Dewey, Schön, Garcia, Pérez Gómez and Sánchez Vázquez, associated with the practice and how it can be seen or

* Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>

** Doutora pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Docente no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus de Paraíso do Tocantins (TO), Tocantins, Brasil. E-mail: marciacristina@ifto.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8794-4252>



correlated with a type of praxis, integrating theory and practice, in a dialogical perspective. The methodological perspective assumed is that of a literature review, with a theoretical basis, highlighting, in the end, the need to overcome the dichotomy between theory and practice in teacher training, in search of an integrative perspective involving curricular aspects associated with knowledge specific and pedagogical, directly linked to the training nature of teachers. Thus, we conclude that PCC can be thought of as a space for exchanges and articulations between theory and practice to occur, thus providing future teachers with experiential situations in which an environment for reflection and development of debates, reflections and the enhancement of knowledge is possible. critical thinking, associated with the teaching profession.

Keywords: Teaching. Practice. Practice as a curricular component. Teacher training.

RESUMEN

Este artículo analiza la práctica en la formación docente y su importancia para las discusiones asociadas a la Práctica como Componente Curricular (PCC), en la formación inicial docente, en particular, la formación de profesores de Matemáticas. El PCC tiene como objetivo posibilitar la integración entre la práctica en la formación docente, además de la pasantía obligatoria. Sin embargo, la implementación del PCC ha sido un desafío debido a la falta de especificidad y claridad en los lineamientos curriculares. El artículo examina, desde un punto de vista teórico, los argumentos y comprensiones conceptuales de algunos referentes, como Nóvoa, Dewey, Schön, García, Pérez Gómez y Sánchez Vázquez, asociados a la práctica y cómo ésta puede verse o correlacionarse con una tipo de praxis, integrando teoría y práctica, en una perspectiva dialógica. La perspectiva metodológica asumida es la de una revisión de la literatura, con fundamento teórico, destacando, al final, la necesidad de superar la dicotomía entre teoría y práctica en la formación docente, en busca de una perspectiva integradora que involucre aspectos curriculares asociados a conocimientos específicos y pedagógico, directamente vinculado al carácter formativo del profesorado. Así, concluimos que el PCC puede ser pensado como un espacio para que se produzcan intercambios y articulaciones entre teoría y práctica, brindando así a los futuros docentes situaciones vivenciales en las que es posible un ambiente de reflexión y desarrollo de debates, reflexiones y potenciación de conocimientos. Pensamiento crítico, asociado a la profesión docente.

Palabras clave: Enseñando. Práctica. La práctica como componente curricular. Formación de profesores.

1 INTRODUÇÃO

A Prática como Componente Curricular (PCC), vem permeando as discussões associadas aos processos formativos, em especial a formação inicial, em relação ao modo como vem sendo desenvolvida nos cursos presenciais. Em especial, a licenciatura em Matemática de instituições públicas do estado do Tocantins, trazem em suas composições institucionais, cursos que agregam valor e significado a esta prática e a natureza do trabalho que ela possibilita, no processo de configuração identitária, dos professores em formação inicial.

A PCC veio a ser mencionada, pela primeira vez, em documentos oficiais, no relatório contido no Parecer CNE/CP 28/2001, que explicita que: “há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei” (p.9). E ainda acrescenta que “a primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles” (p.9). Ela foi implantada por meio da Resolução CNE/CP 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 e estabelece sua carga horária de 400h.

Alguns pareceres (CNE/CP 9/2001, CNE/CP 28/2001, CNE/CES 109/2002, CNE/CES 15/2005 e CNE/CP 2/2015) procuraram esclarecer como essa prática deveria ser trabalhada nos cursos de formação inicial de professores, mas, não especificaram, em seu conteúdo, a maneira que a mesma deveria ser implementada, ficando a critério de cada curso a interpretação da legislação e seu modo de ser conduzida. Desde a Resolução CNE/CP 2/2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores, já tivemos a Resolução CNE/CP 2/2015, cujas alterações deveriam ser implementadas até julho de 2019 e a Resolução CNE/CP 2/2019, que passou por sucessivas prorrogações, estando, no momento da pesquisa, em vigor a Resolução CNE/CP 2/2022, que fixou o prazo limite de 4 anos para sua implantação, ou seja, até dezembro de 2023. As citadas resoluções alteraram de alguma maneira a PCC.

O objetivo deste trabalho é realizar uma discussão teórica inicial de como a prática aparece na literatura associada aos processos de composição formativa e desenvolvimento de pressupostos associados a formação docente. Assim, a organização metodológica está organizada em estudos de natureza teórica, de abordagem qualitativa, segundo os pressupostos de Bogdan e Biklein (1994), delineada por uma pesquisa bibliográfica de acordo com Gil (2002) e Lüdke e André (1986).

Busca assim, contribuir para as discussões de sustentação teórica, associadas a uma investigação mais ampla, em curso, que tem por base os processos de formação inicial dos professores, de acordo com autores que discutem a temática da PCC.

As reformas educacionais aconteceram a partir do final do século XIX e vem delineando a educação formal desde então. O currículo sofreu alterações a cada nova diretriz, mas mantém-se organizado por disciplinas, sendo ministradas concomitantemente e sem relacioná-las, tanto na educação básica como nas licenciaturas, modelo esse mantido a mais de um século.



Na sociedade pós-moderna, o conhecimento está entrelaçado, não há mais como pensá-los isoladamente. O currículo precisa ser repensado e no caso das licenciaturas, superar a ideia dos conteúdos específicos e conteúdos pedagógicos desconectados e nesse sentido a prática vem a ser uma aliada no diálogo com a teoria, prática essa no sentido de práxis, como atividade humana, de ação-reflexão-ação.

2 A PRÁTICA NA VISÃO DE ALGUNS AUTORES

Um dos desafios educacionais é ir além das reformas dos métodos e práticas. É preciso superar a visão modernista de currículo, com objetivos preestabelecidos, e vê-lo “em termos de processo – de desenvolvimento, diálogo, investigação, transformação” (DOLL JUNIOR, p. 29, 1997), e ainda “permitindo e encorajando as transformações criadoras e interativas” (p. 30), “como uma passagem de transformação pessoal.” (p. 20). Todavia, “nesta estrutura, em que o currículo se torna um processo, a aprendizagem e o entendimento chegam através do diálogo e da reflexão.” (p. 172).

Nóvoa (1992), afirma que é preciso reconhecer as deficiências e a pobreza conceitual dos programas dos cursos de formação de professores e que as discussões devem ir além das divergências entre componentes curriculares, assumindo a formação como processo interativo e dinâmico, permeado por uma perspectiva crítico-reflexiva, por meio de um trabalho de reflexão sobre as práticas. E ainda:

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processo de investigação, directamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA, 1992, p. 28).

O pensamento reflexivo tem origem em John Dewey. O autor declara que o pensamento reflexivo “é a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (1979, p. 13) e considera também que existem algumas fases do pensar reflexivo: “(1) um estado de dúvida, hesitação, perplexidade, dificuldade mental, o qual origina o ato de pensar; e (2) um ato de pesquisa, procura,

inquirição, para encontrar material que resolva a dúvida, assente e esclareça a perplexidade.” (DEWEY, 1979, p. 22).

Para Dewey (1979), a reflexão é o veículo para preencher a lacuna que as filosofias passadas estabeleceram entre o pensamento teórico e prático. De maneira breve e sistemática, o autor, descreve o que chama de pensamento reflexivo:

Ora, o pensamento reflexivo parece-se a esse curso fortuito de coisas através do espírito, porque também consiste em uma sucessão de coisas pensadas; mas a diferença é que não basta a mera sucessão irregular “disto ou daquilo”. A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada idéia engendra a seguinte como efeito natural e, ao mesmo tempo, apóia-se na antecessora ou a esta se refere. As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um termo do pensamento. Cada termo deixa um propósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo, há unidades definidas ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (DEWEY, 1979, p.14).

Inspirado nas ideias de Dewey, quanto ao pensamento reflexivo, Schön (1992, p. 89) utiliza o termo *practicum* reflexivo, cujas características “implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer.” Para o autor, no desenvolvimento de um *practicum* reflexivo, é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: a compreensão da matéria pelo aluno, interação interpessoal entre o professor e o aluno e dimensão burocrática da prática (SCHÖN, 1992).

A formação inicial é o espaço de lançar o futuro professor no processo de reflexão na e sobre a prática, em contrapartida, “as duas grandes dificuldades para a introdução de um *practicum* reflexivo são, por um lado, a epistemologia dominante na Universidade e, por outro, o seu currículo profissional formativo.” (SCHÖN, 1992, p, 91).

Garcia, tem como concepção sobre a formação de professores, “uma formação onde se destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor.” (1992, p. 53). Desse modo, “deriva a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre a sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.” (GARCIA, 1992, p. 60).



O autor, defende a utilização da estratégia do estudo de caso no desenvolvimento pedagógico dos futuros professores. Esse estudo de caso é uma situação de ensino, onde se descreve o problema, participantes na situação, contexto e características pedagógicas dela, para que se propicie a reflexão e debate. Essa estratégia contribui “para o desenvolvimento do pensamento estratégico, da análise crítica e da resolução de problemas” (GARCIA, 1992, p. 71).

Pérez Gómez, relata que a sociedade ocidental tem se preocupado com os resultados ruins do processo de escolarização, sofrendo influências da organização social, currículo e recursos, de acordo com a política pública de seu país, tendo a formação de professores uma posição central de controvérsias. Diz que ela “não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p. 95).

As diversas discussões em torno da formação de professores, dependendo do espaço e contexto que se apoiam, levam a diferentes configurações da imagem do professor, seja como modelo, transmissor de conhecimento ou como sujeito que toma decisões, determinando uma concepção própria entre teoria e prática. Nesta perspectiva, Pérez Gómez, se detém em duas concepções, a do professor técnico especialista e do professor prático autônomo.

O professor como técnico especialista, tem sua origem na racionalidade técnica de Schön (1983), sendo que a concepção positivista, acompanhou a educação e ensino em todo o século XX. “Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.” (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 96). Neste modelo há a separação entre a investigação e a prática.

Professores enfrentam circunstâncias adversas no dia a dia da sala de aula, como situações de aprendizagem, interações humanas, que são resolvidas por meio de seus recursos intelectuais ao elaborar um diagnóstico da situação e criar estratégias e recursos para resolvê-las. Pérez Gomez, traz o conceito do professor como prático reflexivo de Schön (1983), para explicitar a segunda concepção, mencionada acima, de professor prático autônomo e contextualiza o que é reflexão:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. O conhecimento acadêmico, teórico, científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento dos processos de reflexão se for integrado significativamente, não em parcelas isoladas da memória semântica,

mas em esquemas de pensamentos mais genéricos ativados pelo indivíduo quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza sua própria experiência. A reflexão não é um conhecimento “puro”, mas sim um conhecimento contaminado pelas contingências que rodeiam e impregnam a própria experiência vital (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 103).

E considera que:

O pensamento prático do professor é de grande importância para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora (PÉREZ GOMÉZ, 1992, p. 106).

O professor como profissional reflexivo, constrói seu conhecimento, reflete em sua ação, experimenta, corrige e define novos modos de enfrentar e definir problemas. No entanto, Pérez Gómez (1992), afirma que a formação de professores vem, há tempo, pautada na concepção da racionalidade técnica, linear e simplista, centrada no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas, meio no qual a epistemologia da prática se desenvolveu. Normalmente, os programas pautam-se em duas fases, independentes entre si:

Na primeira adquire-se o conhecimento dos princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e oferecem normas e regras para a sua aplicação racional; na segunda, tem lugar a aplicação na prática real ou simulada de tais normas e regras, de modo a que o docente adquira as competências e capacidades requeridas para uma intervenção eficaz (PÉREZ GÓMEZ, p. 98, 1992).

Relata ainda, em relação aos cursos de formação de professores, que “o fracasso mais significativo e generalizado destes programas reside no abismo que separa a teoria e a prática” (p. 108), devido a três fatores: (1) ao afastamento da investigação acadêmica e a prática docente; (2) as atividades práticas são para situações comuns e ambientes simulados, dando a falsa ideia das situações de ensino que encontrarão quando forem atuar como professores e (3) a hierarquização dos conhecimentos científicos sobre os da prática profissional. Mediante isto, uma nova epistemologia da prática deve ser buscada nos currículos de formação de professores, sendo a mesma entendida como um processo de reflexão e ensaio em múltiplas situações, “assumindo-se como um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor.” (p. 110).



A prática, como atividade material e manual, na antiguidade, era rejeitada, considerada uma atividade indigna, própria dos escravos. A elevação se dava por meio da atividade intelectual, isolando assim a teoria da prática, implicando a superioridade do teórico sobre o prático. Desse modo, “a contraposição da teoria e prática é aqui a expressão filosófica, ideológica, da contraposição entre trabalho intelectual e trabalho manual.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 44).

Em Marx, a atividade na forma abstrata, idealista, foi invertida, levantando a atividade prática, real, objetiva, do homem como ser histórico-social. Nesse sentido, a prática, como atividade humana, real, transformadora da natureza e da sociedade, é conceituada como práxis, de forma que “as ideias não podem nunca executar nada. Para a execução das ideias, faltam os homens que ponham em ação uma força prática.” (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 139). Ou seja, as ideias por si só não mudam a realidade, faz-se necessário para isso, a prática.

Mas para se alcançar a práxis, é essencial que se tenha a unidade teoria e prática, numa relação de autonomia e de dependência de uma com a outra. O lugar dessa unidade é a própria prática, sendo a teoria autônoma em relação a mesma, pois adianta-se e a influencia, mostrando-se um instrumento na práxis, uma vez que a prática não fala por si mesma. Mas essa autonomia torna-se relativa, pois a cada vez que a prática traz novas experiências das situações concretas, que ultrapasse o limite teórico, procede-se à análise dessa atividade e a teoria pode vir a modificar-se (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011). Complementando com a fala do autor: “essa relação não é direta e imediata, mas, sim, por meio de um processo complexo no qual algumas vezes se transita da prática à teoria, e outras desta para a prática.” (p. 259).

Nesse sentido, Sánchez Vázquez (2011, p. 260), coloca que “o problema da unidade entre teoria e prática só pode ser justamente formulado quando temos presente a prática como atividade objetiva e transformadora da realidade natural e social, e não qualquer atividade subjetiva”. Ressaltamos que para esta pesquisa conceberemos a prática de Marx: uma atividade material, transformadora e social, sendo:

O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana. E o resultado é uma nova realidade que subsiste independentemente do sujeito ou dos sujeitos concretos que a engendraram [...]. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2011, p. 227).

Conforme vimos, apesar de diferentes denominações, os autores trazem a emergente necessidade de superar o ensino positivista, linear e preparação técnica que se estabeleceu no processo da formação de professores. Esse embate só será reduzido quando superada a dicotomia entre o conhecimento científico (teoria) e a prática em sala de aula.

Para melhor visualizarmos os conceitos de prática discutidos até o presente momento, apresentamos o quadro 1.

Quadro 1 - Entendimento de prática pelos teóricos da pesquisa

Autores	Sentido de prática
Nóvoa	Experimentação, inovação, ensaio de novos modos de trabalho pedagógico
Dewey	A reflexão permeia o pensamento teórico e prático
Schön	Um tipo de aprender fazendo, onde se reflete na e sobre a prática
Garcia	Elemento de análise e reflexão
Pérez Gómez	Um processo de reflexão e ensaio em múltiplas situações
Sánchez Vázquez (Marx)	Atividade humana, real, transformadora da natureza e da sociedade

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir de Nóvoa (1992), Dewey (1979), Schön (1992), Garcia (1992), Pérez Gómez (1992) e Sánchez Vázquez (2011), 2021.

Observamos, a partir do quadro 1, que o entendimento de prática pelos autores estudados se converge, sendo o momento em que o futuro professor irá fazer o vínculo do conhecimento e da ação permeado pela reflexão, tornando-se um espaço onde ele experimenta, analisa, atua e reflete sobre o contexto vivenciado. Desse modo, a prática, como práxis, na formação de professores, deve ser entendida como eixo central e ponto de partida, que subsidia para intervir de forma competente em situações diversas e para transformar a realidade na qual se insere.

Inferimos, a partir das discussões deste capítulo, que o pensamento comum entre os autores aqui relacionados para a presente pesquisa é que o programa dos cursos de formação de professores precisa passar por modificações. Essa mudança deve permear a relação teoria e prática e ir além de alterações meramente da estrutura curricular. Faz-se necessário ver a formação inicial como o *locus* de conhecimento-ação-reflexão, que prepare o futuro professor para a realidade da aula, sendo o espaço para tal atribuição, a prática.

Nesse sentido, depreendemos que a prática como componente curricular constitui-se uma atividade formativa de grande contribuição, pois configura-se em um espaço importantíssimo no currículo das licenciaturas para associar teoria e prática, permeada pela reflexão. Nesse espaço, o licenciando adquire o conhecimento, elabora a situação didática,



pensa nos meios de desenvolvê-la, experimenta e reflete sobre a experiência. Esse processo subsidiará o futuro professor em tomadas de decisões, quando em atividade profissional.

3 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PRÁTICA E SUA RELAÇÃO COM A PCC

Tomando como base as discussões teóricas aqui formuladas, associadas a noção de prática, associada a PCC, tem-se como relevante a importância desta relação entre a prática e a PCC, na formação inicial. A princípio, era previsto, nos cursos de licenciatura, a prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, normalmente ocorrendo na parte final do curso. Apesar de resoluções preverem a articulação das matérias de conteúdo, formação pedagógica e estágio, sendo a prática de ensino o elemento para articular os conteúdos específicos do curso e a parte prática dele, nas escolas de 1º e 2º graus, nem sempre isso ocorria. A falta de clareza da legislação, quanto a operacionalização dessa atividade, contribuiu para o fato. Com a promulgação da LDBEN 9394/96, a prática de ensino ganha espaço como articulação entre formação teórica e início da vivência profissional, com carga horária definida e delineamento quanto a sua implementação. Nesse momento há a separação entre estágio e prática de ensino, com definições distintas dentro das normativas e da formação inicial.

Mediante isso, a formação de professores certamente carece de transformações que perpassem pela estrutura curricular e vão além dela. É preciso que se integre o conhecimento específico e pedagógico, possibilitando momentos de criação, investigação e reflexão, no sentido de construir o pensamento prático do futuro professor. Nesse contexto, a prática assume papel protagonista nos currículos, entendida como o ensaio de múltiplas situações, permeado pela reflexão.

Concebemos a prática como atividade humana e transformadora da realidade natural e social, no sentido da práxis de Marx, levando em conta que as ideias por si só não mudam a realidade, faz-se necessário para isso, a prática. Mas para se conseguir a práxis, é preciso a unidade teoria e prática, numa relação dialética, onde de posse da teoria, a prática a poderá modificar ou aprimorar. Assim sendo, a cada nova experiência das situações concretas, procede-se a reflexão dessa atividade e a teoria pode vir a modificar-se.

Nesse sentido, compreendemos a prática, nas licenciaturas, como o ensaio de situações de ensino, com vistas à atuação profissional, onde, em posse do conhecimento (teoria),

experimental, reflete em sua ação, corrige e define novos modos de enfrentar as situações próprias do ambiente escolar, onde chamamos de conhecimento-ação-reflexão.

Desse modo, depreendemos que a prática como componente curricular são atividades práticas que possibilitam um ponto de articulação do conteúdo presente na matriz curricular do curso e como ensiná-lo na educação básica. É o espaço onde se relaciona a teoria e a prática, para pensar, refletir e executar as atividades formativas e resolver problemas da docência. Oportuniza ao licenciando sua vivência no ambiente escolar e fortalece a relação universidade escola, sendo pensada a partir do conceito de práxis.

Sendo assim, entendemos que a PCC nos cursos, oportuniza experimentar situações e atitudes, relacionar o que está sendo estudado com o modo que será trabalhado nas escolas de educação básica. É o espaço de reflexão, onde munido do conhecimento teórico e da experiência, compreende os processos de ensino e aprendizagem na busca pela melhor qualidade do ensino. É o momento em que o futuro professor irá fazer o vínculo do conhecimento e da ação permeado pela reflexão, tornando-se um espaço onde ele experimenta, analisa, atua e reflete sobre o contexto vivenciado.

Assim, entendemos que as discussões aqui apresentadas, possam propiciar reflexões sobre prática como componente curricular, tendo por base a noção de fundamentação teórica associada a concepção de prática, como um indutor ou um vetor para os processos formativos que articulem a teoria e a prática.

4 CONSIDERAÇÕES

Entendemos que a PCC nos cursos que forma professores, oportuniza experimentar situações e atitudes, além de relacionar o que está sendo estudado com o modo que será trabalhado nas escolas de educação básica. Trata-se de um espaço de reflexão, onde munido do conhecimento teórico e da experiência, compreende os processos de ensino e aprendizagem na busca pela melhor qualidade do ensino. É o momento em que o futuro professor irá fazer o vínculo do conhecimento e da ação permeado pela reflexão, tornando-se um espaço onde ele experimenta, analisa, atua e reflete sobre o contexto vivenciado.

Para que isso aconteça é necessário que haja uma compreensão e uma consciência sobre o entendimento do que seja a prática e a PCC, de tal forma que possa a vir a desenvolver-



se por meio da observação e reflexão, registro da observação realizadas e, conseqüentemente, possibilitar diferentes formas de aplicação de conhecimentos.

No contexto da formação inicial entendemos ser imprescindível estabelecer um processo de conscientização dos processos associados a prática, nas diferentes componentes curriculares, de tal forma que seja possível perceber a importância de tais discussões em situações diversas, no contexto formativo. Em especial, pensar em como isso seja possível, por exemplo, na formação inicial dos professores de Matemática, no âmbito das licenciaturas em Matemática presenciais.

No entanto, a dificuldade em não enxergar a prática em todas as componentes, em parte se dá, pelos professores não terem vivenciado a experiência da PCC, em sua formação e, muito menos, terem tido uma vivência de discussões teórico-práticas associadas ao propósito deste artigo. A fundamentação teórica, associada a prática, seu entendimento em relação a diferentes compreensões teóricas, bem como suas relações com os aspectos mais experienciais associados ao desenvolvimento de uma identidade profissional, que projete a incorporação de situações práticas, na composição de uma formação, é o que se espera de forma desejável.

Com isso, é sugestivo pensar na superação de um currículo que historicamente trabalhava as componentes específicas e pedagógicas concomitantemente, mas não integradas. Esse contexto de formação alternativo, se mostra um grande desafio para os formadores de formadores para transporem essa barreira e integrar os conteúdos entre si, conteúdo com formação pedagógica e estes com a prática.

A associação teoria e prática nos cursos de licenciatura é um elemento fundante para a formação inicial e, isso, por si só, aponta a necessidade de se defender a PCC como um espaço profícuo e necessário, nos diferentes processos formativos ambientados em diferentes áreas de conhecimento. Nesse contexto, a prática surge como uma componente essencial para os processos formativos, possibilitando possíveis aplicações associadas ao conhecimento teórico em situações reais e diretamente conectadas com as problemáticas associadas a experiência docente. A práxis, do ponto de vista materialista e dialética, associa a teoria e prática, como um elemento fundamental para a formação de professores, tendo em vista os propósitos reflexivos e de compreensão da realidade social, em uma perspectiva transformativa da realidade educacional. Nesse sentido, a prática como componente curricular (PCC) oferece um espaço em que a articulação entre a teoria e prática, oportuniza o pensamento e a reflexão, com base

em atividades formativas e discussões associadas às diferentes problemáticas da docência, possibilitando assim indicadores pertinentes e necessários para o fortalecimento das relações entre universidade e escola.

Em síntese, a PCC é fundamental para a formação inicial de professores, pois pode proporcionar experiências práticas e reflexivas, associadas a aplicações diretamente conectadas com o conhecimento teórico em situações reais. Nesse sentido, a compreensão da prática como práxis e a conexão entre teoria e prática são um dos elementos chave para a formação de professores reflexivos, importante para o enfrentamento de muitos dos desafios, associados a educação contemporânea.

Concluimos este artigo, considerando a reflexão, como uma das bases de uma teoria associada a prática, como parte integrante das atividades de PCC, no sentido de um aprimoramento profissional possível. Assim, ela pode ser pensada como um momento para se organizar diferentes possibilidades formativas, de tal forma à possibilitar o pensamento e a ação, objetivando a organização de situações e vivências, com base em aspectos que fortalecerão a futura prática docente.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Conselho Pleno, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 109, de 13 de março de 2002**. Consulta sobre aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores. Brasília: Conselho Ensino Superior, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0109.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.



BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de fevereiro de 2005.** Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. Brasília: Câmara de Educação Superior, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.** Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: Conselho Pleno, 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2019.

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. Brasília: Conselho Pleno, 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 18 jun. 2019.

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: Conselho Pleno, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 18 jun. 2019.

DEWEY, John. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOLL JUNIOR., W. E. **Currículo:** uma perspectivas pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In:* NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In:* NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15-34.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 93-114.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2011.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação**. 1. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77-92.

COMO CITAR - ABNT

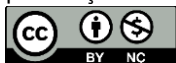
MAFRA, José Ricardo e Souza; GOMES, Márcia Cristina Gonçalves. A prática na formação docente: algumas discussões teóricas. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 16, n. 30, e21004, ago./dez., 2021. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v16.n30.3742>

COMO CITAR - APA

Mafra, J. R. e S. & Gomes, M. C. G. (2021). A prática na formação docente: algumas discussões teóricas. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 16(30), e21004. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v16.n30.3742>

LICENÇA DE USO

Licenciado sob a Licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* ([CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.



HISTÓRICO

Submetido: 10 de agosto de 2021.

Aprovado: 18 de novembro de 2021.

Publicado: 30 de dezembro de 2021.