

**A PRÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: UM PANORAMA COM BASE NA LEGISLAÇÃO
BRASILEIRA**

PRACTICE IN DEGREE COURSES: AN OVERVIEW BASED ON BRAZILIAN LEGISLATION

PRÁCTICA EN CURSOS DE GRADO: UNA PANORAMA BASADA EN LA LEGISLACIÓN
BRASILEÑA

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

RESUMO

O artigo analisa as discussões associadas a Prática como Componente Curricular (PCC), na legislação brasileira. Discorre sobre os pressupostos iniciais, informados na legislação, e associados principalmente aos estágios supervisionados, muitas vezes realizados de forma superficial e sem uma definição clara de como deveria ser conduzido. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) evidenciou mais o destaque da prática de ensino, como um elemento articulador entre teoria e prática. Com o advento da Resolução CNE/CP n. 2/2002, a prática de ensino foi ampliada e passou a ser denominada PCC, com carga horária mínima de 400 horas. A perspectiva metodológica assumida é a de uma revisão da literatura, associada a legislação brasileira, vinculada a PCC. Os resultados deste estudo, estão associados a importância de a PCC estar presente desde o início do curso e permear a totalidade da formação do professor, sendo que, a depender de como ela pode ser realizada, pode ocorrer em diversos ambientes educacionais, para além das escolas, em uma tentativa de superação da dicotomia entre teoria e prática. No entanto, detectamos a falta de clareza na legislação sobre a operacionalização da prática em evidenciar possibilidades de como essa dissociação pode ser superada. Além disso, concluímos que a legislação ainda não define claramente o seu significado e o que deve ser feito, com base, na composição de carga horária da PCC, o que pode levar a diferentes interpretações e implementações nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Prática como Componente Curricular. Legislação Brasileira. Diretrizes Curriculares Nacionais.

ABSTRACT

The article analyzes the discussions associated with Practice as a Curricular Component (PCC), in Brazilian legislation. It discusses the initial assumptions, informed in the legislation, and associated mainly with supervised internships, often carried out superficially and without a clear definition of how it should be conducted. The National Education Guidelines and Bases Law of 1996 (LDBEN 9394/96) further

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

** 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>



highlighted the prominence of teaching practice, as an articulating element between theory and practice. With the advent of Resolution CNE/CP n. 2/2002, the teaching practice was expanded and became known as PCC, with a minimum workload of 400 hours. The methodological perspective assumed is that of a literature review, associated with Brazilian legislation, linked to the PCC. The results of this study are associated with the importance of PCC being present from the beginning of the course and permeating the entirety of teacher training, and depending on how it can be carried out, it can occur in different educational environments, in addition to the schools, in an attempt to overcome the dichotomy between theory and practice. However, we detected a lack of clarity in the legislation regarding the operationalization of the practice in highlighting possibilities of how this dissociation can be overcome. Furthermore, we conclude that the legislation still does not clearly define its meaning and what should be done, based on the composition of the PCC workload, which can lead to different interpretations and implementations in undergraduate courses.

Keywords: Initial Teacher Training. Practice as a Curricular Component. Brazilian Legislation. National Curriculum Guidelines.

RESUMEN

El artículo analiza las discusiones asociadas a la Práctica como Componente Curricular (PCC), en la legislación brasileña. Se discuten los supuestos iniciales, informados en la legislación, y asociados principalmente a las prácticas tuteladas, muchas veces realizadas de forma superficial y sin una definición clara de cómo deben realizarse. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996 (LDBEN 9394/96) destacó aún más la prominencia de la práctica docente, como elemento articulador entre la teoría y la práctica. Con la llegada de la Resolución CNE/CP n. 2/2002, se amplió la práctica docente y pasó a denominarse PCC, con una carga horaria mínima de 400 horas. La perspectiva metodológica asumida es la de una revisión de la literatura, asociada a la legislación brasileña, vinculada al PCC. Los resultados de este estudio están asociados a la importancia de que la PCC esté presente desde el inicio del curso y permee toda la formación docente, y dependiendo de cómo se pueda realizar, puede darse en diferentes entornos educativos, además del escuelas, en un intento de superar la dicotomía entre teoría y práctica. Sin embargo, detectamos una falta de claridad en la legislación con respecto a la operacionalización de la práctica al resaltar las posibilidades de cómo se puede superar esta disociación. Además, concluimos que la legislación aún no define claramente su significado y lo que se debe hacer, en función de la composición de la carga horaria del PCC, lo que puede llevar a diferentes interpretaciones e implementaciones en los cursos de pregrado.

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores. Práctica como Componente Curricular. Legislación Brasileña, Directrices Curriculares Nacionales.

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 ou poderia 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 a legislação brasileira. 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.



2 A PRÁTICA COMO UM VETOR DE FORMAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE LICENCIATURA

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.

No advento da criação dos cursos de licenciatura em Matemática no Brasil, nenhum documento de organização e regulamentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) em São Paulo e da Faculdade Nacional de Filosofia (FNF) no Rio de Janeiro, criadas em 1934 e 1939, respectivamente, mencionou a parte prática da formação de professores. Isso só veio a ocorrer em 1946, por meio do Decreto-Lei 9.092, que em seu Art. 4º, §1, onde determina que “para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e prática, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação.” Ainda complementa no §2 que “os que não satisfizerem as exigências do parágrafo anterior receberão o diploma de bacharel.”

O referido Decreto, é o primeiro documento a mencionar a prática na formação do professor, porém, não dispõe do que seja a prática e nem como ela seria desenvolvida, informando apenas o local onde seria realizada, conforme mencionado no Decreto-Lei 9.053/1946: “um ginásio de aplicação destinado à prática do ensino dos alunos matriculados no curso de Didática” (CASTRO, 1974, p. 635). Embora a que legislação estabeleceu a formação prática por meio dos colégios de aplicação, a instauração desses foi de modo incipiente.

Quanto ao Ginásio de Aplicação também sua instalação não foi entendida como obrigatória. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, só veio a tê-lo no ano de 1957. Outras Faculdades nunca o tiveram (CASTRO, 1974, p. 635).

Antes da implantação dos colégios de aplicação, o estágio era realizado nas escolas públicas e particulares que o permitiam e não passava de mera obrigação, uma vez que os estagiários vinham de uma ideia, do bacharelado, de que bastava conhecer bem a matéria para ensiná-la (CASTRO, 1992).

O curso de Didática, era um ano de estudo superposto ao bacharelado. A criação dos colégios de aplicação foi uma maneira de contornar a dificuldade da separação “do que” e do “como ensinar”, advindo do esquema 3 + 1. Mas como o conteúdo foi todo desenvolvido sem relação ao ensino e a formação didática sem nada ter a ver com o conteúdo, apenas o colégio de aplicação não conseguiu ser suficiente para relacionar o conteúdo e método, na prática docente. Sem mencionar que as horas destinadas a essa prática, eram mínimas ao longo de toda a formação (CHAGAS, 1976).

A formação prática dos cursos de licenciatura começa a ser delineada a partir da formação pedagógica. A primeira lei a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada em 1961, a LDBEN 4024. Essa Lei criou os Conselhos Federais de Educação (CFE)¹ e os Conselhos Estaduais de Educação (CEE) sendo que, a partir desses, resoluções e pareceres foram emitidos, orientando como seria a formação de professores em nível superior.

A estrutura das licenciaturas já se revelava inconveniente na formação de professores. Mediante isso, o CFE, no exercício de suas prerrogativas, redigiu o Parecer 292/62, regulamentando os cursos de licenciatura, propondo prazo e currículo mínimos para as componentes pedagógicas e para os conteúdos específicos. O curso de Didática, a partir do referido parecer, extinguiu-se. De acordo ao relator, Valnir Chagas, esse parecer foi:

[...] uma primeira tentativa de superar a dicotomia de conteúdo e método. Aboliu-se então o esquema 3 + 1 por já não se conceber um curso exclusivamente de Didática, separando o “como ensinar” do “que ensinar”, nem mais encarar a licenciatura como um título igual ao bacharelado mais Didática (CHAGAS, 1976, p. 61-62).

Desta forma, o Parecer 292/62 determina a forma de concomitância entre a matéria do conhecimento e aspectos pedagógicos do curso, considerando que “o conteúdo é em função do método e vice-versa.” (p. 66). O entendimento do Colégio de Aplicação também sofreu modificação por este documento, sendo caracterizado como um “centro de experimentação e

¹ A partir de 1995, passou a ser denominado de Conselho Nacional de Educação.



demonstração, certamente útil, mas de existência facultativa” (p. 62). A prática de ensino tornou-se obrigatória, sob a forma de estágio supervisionado e sendo as atividades transferidas às próprias escolas da comunidade (CHAGAS, 1976).

A prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, segundo Chagas (1976, p. 62), era o momento em que “os futuros mestres pudessem efetivamente aplicar os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríptico aspecto de planejamento, execução e verificação”. Desta forma, o curso de licenciatura, seria composto então por dois conjuntos de estudos: matérias de conteúdos de acordo a formação e as matérias pedagógicas, comum a todos, a serem ministradas concomitantes com as de conteúdo, “entendendo-se a concomitância não como um artificial paralelismo de conteúdo e método, mas como a variação de um em função do outro e de ambos em função dos objetivos a atingir” (CHAGAS, 1976, p. 80).

O Parecer 292/62 foi a primeira tentativa de superar a estrutura 3 + 1, por meio da concomitância dos conteúdos e de possibilitar a articulação dos estudos pedagógicos com os demais estudos específicos, de cada área de formação. O referido parecer também estabeleceu os conteúdos mínimos dos cursos de licenciatura, conforme segue.

Propõe como disciplinas pedagógicas obrigatórias: Psicologia da Educação, Didática e Elementos da Administração Escolar e Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado [...]. Para os cursos de Licenciatura em Matemática, as seguintes disciplinas: Desenho Geométrico e Geometria Descritiva, Fundamentos da Matemática Elementar, Física Geral, Cálculo Diferencial e Integral, Geometria Analítica, Álgebra e Cálculo Numérico. Sugere, também, que a disciplina de Fundamentos da Matemática Elementar deveria incluir, em seu programa de ensino, uma análise e revisão dos assuntos relacionados no currículo dos cursos de Matemática da Educação Básica (MARCATTO, 2012, p. 30).

Vale ressaltar que com o Parecer 292/62, houve uma diminuição da parte pedagógica, de 1/4 para 1/8 total do curso, o que foi sendo corrigido com o passar de novas normativas. A prática de ensino foi organizada para articular os conteúdos específicos do curso e a parte prática dele, nas escolas de 1º e 2º graus.

Castro (1992), relata que o referido parecer decide pela obrigatoriedade, sob a forma de estágio supervisionado, da prática de ensino, suprime a disciplina de Didática Especial, mas não orienta como a mesma deveria ser feita, ocasionando muitas dúvidas em sua implementação como, se seria apenas estágio (observação, coparticipação e regência de classe) ou se as aulas,

onde eram orientadas e discutidas as atividades práticas, continuariam a existir. Devido a essa falta de clareza da operacionalização, houve implantação dos dois modos nas instituições de formação de professores.

Por meio de Portaria Ministerial, em 1965, a duração dos cursos superiores não mais seria contabilizada em anos, mas em carga horária. As licenciaturas na época, variavam entre 2.025 e 2.430h (CASTRO, 1974).

Em 1971 promulgou-se a Lei nº 5692, que determinava as Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus. Dentre as mudanças, especifica em seu Art. 30, a formação mínima para o exercício do magistério, bem como as nomenclaturas de acordo ao nível de ensino:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação, correspondente à licenciatura plena. (BRASIL, 1971, n.p.).

A referida Lei, determina que o ensino de 1º grau varie em ensino e método, o que desencadeou reformulações nos cursos de licenciaturas a partir de então. A Indicação 22/73, do CFE, determina as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura. Outras indicações são feitas no decorrer do tempo, orientando e caracterizando a formação docente. Especificamente a Indicação 68/75, do CFE, que se transformou posteriormente em resolução, detalha as normas para a formação pedagógica das licenciaturas, conforme segue:

Compreenderá pelos menos as seguintes matérias e atividades: 1.1 - Psicologia do Desenvolvimento; 1.2 - Psicologia da Aprendizagem; 1.3 - Ensino de 1º e 2º graus; 1.4 - Metodologia de Ensino de 1º e 2º graus; 2.0 - Instrumentação para o Ensino e 3.0 - Prática de Ensino. [...] A prática de Ensino far-se-á sob a forma de Estágio Supervisionado. [...] Sempre que houver condições para tanto, o Estágio Supervisionado se escalonará ao longo do ensino das disciplinas de conteúdo e de formação pedagógica, a fim de que se torne mais efetivo o princípio da concomitância mediante a sua projeção no plano das aplicações práticas (CHAGAS, 1976, p. 98-99).

A formação pedagógica, de acordo a Chagas (1976, p. 48), é “um componente indissociável do curso; não é um curso à parte.” Essa formação precisa se relacionar aos conteúdos e apoiar-se na instrumentação para o ensino, sendo considerada pelo autor como “um conjunto de estudos e experiências que tornem o futuro professor capaz de criar situações



didáticas para desenvolvimento da aprendizagem em determinado campo de conhecimentos.” (p. 83). Sendo assim, o currículo da formação de professores previu-se em três ordens de componentes: “as matérias com a instrumentação para o ensino e a respectiva prática.” (p. 83).

A instrumentação, parte da formação pedagógica, no documento supracitado, não se baseou na ideia de capacitar para utilizar instrumentos, mas previa a articulação dos conteúdos entre si, do conteúdo e formação pedagógica e destes com a prática de ensino. Dessa forma, a Instrumentação para o Ensino não é uma disciplina, é a operacionalização da concomitância e deveria permear toda a formação do licenciando. Mediante isso, segundo Chagas (1976, p. 89), “se trata de tarefa atribuída a todos os professores de conteúdo e de método, cumprida em todos os momentos” em que “assentam-se os procedimentos de ensino ajustados ao campo.” (p.88). Para estimular, acompanhar e unificar as atividades da instrumentação, havia uma coordenação, que também, periodicamente deveria organizar seminários ou outros, com o objetivo de “não somente apreciar o que se fez como adotar novas orientações e prever novas iniciativas.” (p. 89). Para essa atividade não se alocava carga horária, ela era permanente, com o objetivo de:

[...] instrumentar o futuro mestre para a sua atividade profissional, que se fará pela montagem, avaliação, crítica e melhoria de experiências adequadas à escola de 1º e 2º graus, pelo desenvolvimento de recursos auxiliares para o ensino e pela familiarização do aluno (CHAGAS, 1976, p. 47-48).

Ao observar, a Instrumentação para o Ensino, percebemos que se assemelha, em muito, com a prática como componente curricular, tema central dessa pesquisa, presente hoje nos currículos da formação inicial, com a diferença que na época, não havia carga horária alocada para tal atividade. Os pressupostos previstos para tal, se aproximam dos quais permeiam, hoje, a PCC e podem ser considerados para o seu desenvolvimento.

A prática de ensino, sob a forma de estágio supervisionado, da Indicação 68/75, de acordo a Chagas (1976, p. 90), possuía dois pressupostos básicos: “o desenvolvimento em circunstâncias reais – nas próprias escolas da comunidade – e o caráter sistemático representado pela orientação obrigatória e pela expressa reserva de tempo às respectivas atividades”. É nesse momento que a integração de conteúdo e método, ou concomitância, seria projetado no plano das aplicações, considerado como um prolongamento supervisionado da

Instrumentação. Os professores-orientadores deveriam ser da área de conteúdo, especialistas em ensino na área de formação do curso. Este tinha o papel de assistir o aluno no planejamento da atividade a ser desenvolvida em campo, ou treinamento em situação real, e acompanhar a sua execução. O momento ideal para que se ocorresse o estágio seria ao longo do curso, mas nem sempre isso foi possível.

Os documentos oficiais até agora citados, como Decreto-Lei 9.092/46, Parecer 292/62 e Indicação 68/75, falam da prática de ensino, como parte integrante e obrigatória nos cursos de formação de professores, evidenciando a preocupação com a prática na formação inicial. Observa-se que desde as primeiras orientações dada às licenciaturas, a prática deveria permear toda a formação. A Instrumentação para o Ensino, que deveria estar presente em todos os componentes curriculares, objetivava preparar o futuro professor para sua atuação no campo das aplicações práticas.

As licenciaturas curtas, definidas na Lei 5692/71, trouxeram muitas discussões no que diz respeito a formação de professores. Seu caráter de continuação dos estudos não se solidificou e o descontentamento quanto a essa formação tomou forma.

O final da década de 70 e a década de 80 foram marcadas por encontros, congressos e discussões a respeito do fazer pedagógico. Nesse período também inicia a reformulação dos cursos de formação docente. Conforme nos relata Cury, e conforme já foi visto, antes não havia preocupação com a formação pedagógica dos alunos da licenciatura.

Nas licenciaturas em Matemática, os docentes que lecionavam as disciplinas de Matemática Pura ou Aplicada, ainda que tivessem experiência com o ensino básico, não externavam suas preocupações com a formação pedagógica dos licenciandos pois, em geral, consideravam que sua responsabilidade era com os conteúdos matemáticos a serem apresentados. Deixavam, assim, aos colegas que lecionavam disciplinas didático-pedagógicas, a tarefa de discutir todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem de Matemática (CURY, 2001, p. 11).

A Reforma Universitária, criada pela Lei 5.540, em 1968, permitiu que as licenciaturas em Matemática ficassem nos Institutos de Matemática, possibilitando maior proximidade dos professores das áreas específicas com os licenciandos, mas ainda assim a percepção do envolvimento com a formação pedagógica não aconteceu. Foi só na década de 80, que discussões acerca dos cursos de licenciatura em Matemática começam a surgir, bem como a



preocupação da articulação das disciplinas de conteúdos específicos com as de conteúdos pedagógicos (CURY, 2001).

Como já mencionado nesta pesquisa, os primeiros professores de Matemática foram os advindos das Escolas Politécnicas e Academias Militares, onde a preocupação com a formação pedagógica inexistia, onde o conteúdo se sobrepunha ao método. Com a criação dos cursos de licenciaturas em Matemática, quando não conseguiam professores vindos de outros países, como no caso da USP, os professores formadores eram engenheiros ou bacharéis, pela falta que havia de licenciados no Brasil. Desta feita, são esses formadores que formavam os futuros professores, prevalecendo esse formato ainda por muito tempo, principalmente em regiões mais afastadas dos centros mais desenvolvidos. Mediante isso, a formação pedagógica ficava somente a cargo dos professores das disciplinas dessa área. A situação foi se transformando, professores foram sendo formados, mas a estrutura do 3 + 1, ainda permanece na essência da maior parte dos cursos de formação, pois a vivência desse modelo vai moldando as futuras práticas.

A prática de ensino, nos cursos de licenciatura, a princípio estava ligada ao estágio supervisionado, onde existia a figura de um professor-orientador que deveria acompanhar o aluno no planejamento e execução das atividades a serem desenvolvidas nas escolas. Mesmo assim, o estágio nem sempre acontecia de modo significativo, era visto como uma mera obrigação e apesar de existir uma regulamentação para ele, os documentos não deixavam claro a maneira que este deveria ser conduzido, o que se pode dizer que acontece até hoje com a prática como componente curricular, objeto de estudo dessa pesquisa.

3 A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA LEGISLAÇÃO DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, onde participaram 155 países, esforços destes têm sido empreendidos para melhorar a qualidade da educação básica. A partir de então, uma série de reformas educacionais nos países participantes, dentre eles o Brasil, começou a se definir para atender a fatores como: o combate ao analfabetismo, acesso universal à escola em igualdade de condições, sendo esta, de qualidade, para todos (DAMBROS; MUSSIO, 2014). Ainda:

A reforma dos anos 90 surge em um ambiente de crise educacional, onde diversos fatores são reivindicados. Somado aos anseios da política neoliberal instaurada no país e ao envolvimento dos organismos internacionais, a educação passa a ser objeto de discussão e reestruturação e surge como meio capaz de converter a situação vigente e inserir o país no cenário econômico mundial (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 13).

Diversos programas, dentre eles “Acorda Brasil! Tá na hora da escola!”, “Aceleração da Aprendizagem” e o “Bolsa Escola”, foram criados para tentar sanar o problema da educação básica no país na década de 90. Nesse cenário, a temática da formação de professores ganhou destaque, pois para uma educação de qualidade, há necessidade de uma formação também de qualidade (DAMBROS; MUSSIO, 2014).

Permeando as discussões e reformas e em meio ao período de implantação dos acordos lá tratados, desponta na política educacional brasileira, a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com importantes mudanças para a educação brasileira e para a formação de professores. Dentre outros aspectos, destaca-se a extinção da licenciatura curta e a formação dos professores, que deveria ocorrer em nível superior, em cursos de licenciatura plena.

Apesar de esforços em orientações às licenciaturas, desde a sua criação, em 1934, para atender a prática dos cursos, sua inserção ainda não havia logrado êxito até então. Dessa forma, na LDBEN 9394/96, no título, Dos Profissionais da Educação, estabelece que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, como também terá como fundamento “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” e que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino² de, no mínimo, trezentas horas.” (BRASIL, 1996, p. 26-27).

Em 1997, em virtude da necessidade da organização da prática de ensino, estabelecida na Lei, a Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), orienta quanto as 300h, por meio do Parecer 744/97, e resolve:

² A prática de ensino figurou pela primeira vez no cenário educacional brasileiro no início da década de 1960, por meio do Parecer nº. 292/62, onde “institui a Prática de Ensino como disciplina, sob a forma de Estágio Supervisionado, compreendida como componente curricular, separada da didática” (CHAGAS, 1976, p. 66).



Art. 1º - A prática de ensino é definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos em, no mínimo, 300 horas, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora.

Parágrafo único - A supervisão na instituição formadora, embora obrigatória, não deverá ultrapassar 25% do total da carga horária, prevista para a prática de ensino.

Art. 2º - A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso.

Art. 3º - A prática de ensino deverá concluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico.

Art. 4º - A prática de ensino deverá envolver ainda as diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação de professores, relacionamento escola/comunidade, relações com a família.

Art. 5º - Licenciaturas que habilitem para mais de uma disciplina afim podem limitar a prática de ensino às 300 horas prescritas pela Lei. (BRASIL, 1997a, p. 2).

A partir de então, a prática de ensino se desvincula do estágio supervisionado e torna-se, de acordo ao Parecer CNE/CP 115/99 (p. 2), o “elemento articulador do processo de formação dos professores e tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática.” Ainda em atendimento a LDBEN 9394/96, o CNE, na Resolução nº 2, de 26 de junho de 1997, estende aos programas especiais de formação pedagógica de docentes, as 300h de prática de ensino e suas orientações, não restringindo somente ao final do programa, bem como o dever de garantir estreita e concomitante relação entre teoria e prática.

Com a promulgação da referida LDBEN, vários documentos se tornaram necessários para a organização e a gestão dos sistemas de ensino, como o Parecer CNE/CP 9/2001, que orienta sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. O documento menciona em seu relatório que, dentre as dificuldades em implementar ações visando a melhoria da educação básica “destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional.” (BRASIL, 2001, p. 4).

Vale destacar que para elaboração da proposta das DCN, a mesma foi submetida à apreciação da comunidade educacional, por meio de audiências públicas, reuniões institucionais e técnicas.

Com base no Art. 61 da LDBEN 9394/96, dentre as diretrizes das DCN, encontra-se relacionar a teoria e a prática, com destaque da necessidade de que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem. No relatório contido no Parecer CNE/CP 9/2001, aparece o termo “prática mais como componente curricular”, e traz

como concepção “vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional” e aponta que “a ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.” (BRASIL, 2001, p. 23).

Ainda no relatório, a DCN reporta a necessidade de superação do conteudismo e pedagogismo, isto é, os pedagogos responsáveis por conhecimentos práticos e pedagógicos e os professores especialistas pelo conhecimento específico e aponta uma atuação integrada dos formadores, onde nem a teoria nem a prática devem sobrepor-se uma à outra. Nesta perspectiva, afirma que “a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso.” (BRASIL, 2001, p. 57).

Alguns delineamentos da prática são inseridos nos Art. 12 e 13, na DCN:

Art. 12 - Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º - A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º - A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º - No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13 - Em tempo e espaço curricular específico, coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º - A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas³, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º - A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (BRASIL, 2001, p. 67).

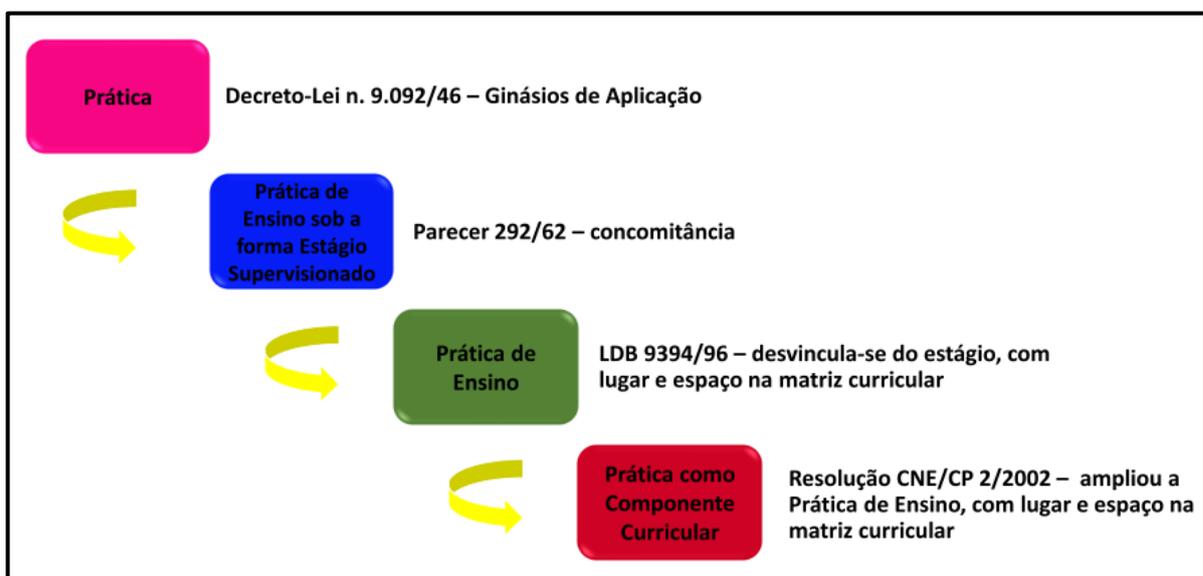
³ O documento não traz o esclarecimento do que seriam essas situações contextualizadas. Mediante isso, consideraremos para esta pesquisa, o que diz Paulo Freire (1970, p. 100): situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível intelectual, mas no nível da ação.



O Parecer CNE/CP 21/2001, acrescenta mais 100 h ao mínimo exigido em Lei, totalizando 400 h de prática de ensino. Justifica-se esse aumento por ser um dos pontos de apoio do processo formativo para a formação da identidade profissional.

No mesmo ano, o Parecer CNE/CP 28/2001, retoma o trecho do Parecer CNE/CP 9/2001, onde fala sobre prática mais como componente curricular e 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” e ainda acrescenta que “a primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles”. O documento utiliza a mesma redação do Parecer CNE/CP 21/2001, apenas substituindo o termo prática de ensino por prática como componente curricular, aparecendo então pela primeira vez o termo em documentos oficiais. Desse modo, podemos dizer a prática como componente curricular ampliou a prática de ensino da LDBEN 9394/96. A figura 1 representa esse movimento.

Figura 1 - Evolução da prática nos cursos de licenciatura de acordo a legislação



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021).

Após a homologação dos supracitados pareceres, a Resolução CNE/CP 1/2002, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN) e estabelece a garantia da prática na formação de professores. Em seu Art. 12 determina que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso. § 2º A prática deverá estar

presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor. § 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática (BRASIL, 2002, p. 4).

A Resolução CNE/CP 2/2002, institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior e traz a seguinte redação:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais. (BRASIL, 2002a, p. 1, grifo nosso).

O Parecer CNE/CES 109/2002 ainda esclarece sobre a PCC:

[...] em articulação com o estágio supervisionado e com as atividades de natureza acadêmica, importa à Instituição prever 400 horas de prática como componente curricular a se realizar desde o início do curso, o que pressupõe relacionamento próximo com o sistema de educação escolar. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Neste parecer, o CNE aponta as atividades de PCC próximas ao estágio e as escolas de educação básica.

De acordo a resolução supracitada, os cursos de formação de professores deveriam adaptar seus projetos pedagógicos até o prazo, em princípio, de 4 de março de 2004, que foi postergado pela Resolução 2/2004 para entrar em vigor no ano letivo de 2006.

A prática, prática de ensino e prática como componente curricular, nos documentos oficiais analisados as descrevem de modo a não deixar claro a definição de cada uma ou as atribuindo o mesmo sentido. Para uma percepção mais clara, o quadro 1, nos traz a definição de prática nos respectivos documentos oficiais.

Quadro 1 - Definições de prática.

Documentos	Prática
Resolução 2/1997	A parte prática do programa deverá ser desenvolvida em instituições de ensino básico envolvendo não apenas a preparação e o trabalho em sala de aula e sua avaliação, mas todas as atividades próprias da vida da escola, incluindo o planejamento pedagógico, administrativo e financeiro, as reuniões pedagógicas, os eventos com participação da



	comunidade escolar e a avaliação da aprendizagem, assim como de toda a realidade da escola.
Parecer CNE/CP 21/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001	É o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais, 2020.

A prática, a princípio, era relacionada a toda atividade inerente a escola, não apenas ligadas a sala de aula. Logo após, a mesma se relaciona com a teoria e se torna o como fazer. Já a prática de ensino, são atividades desenvolvidas com alunos e professores, sob supervisão, em ambientes educativos, relacionadas ao ensino. A prática passou a se chamar prática de ensino, com a definição no quadro 2.

Quadro 2 – Definições de prática de ensino.

Documentos	Prática de Ensino
Parecer CES 744/97	É definida como as atividades desenvolvidas com alunos e professores na escola ou em outros ambientes educativos, sob acompanhamento e supervisão da instituição formadora.
Parecer CNE/CP 21/2001	É uma prática que produz algo no âmbito do ensino.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (2020).

A prática de ensino e o estágio supervisionado, etapa obrigatória das licenciaturas, tornam-se complementares, constituindo assim um espaço de vinculação teórica com o início da vivência profissional, abrangendo todas as ações relativas ao processo ensino-aprendizagem. Da prática de ensino, surge a prática como componente curricular, com definição apresentada do quadro 3.

Quadro 3 – Definições de prática como componente curricular.

Documentos	Prática como componente curricular
Parecer CNE/CP 9/2001	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.
Parecer CNE/CP 28/2001	É uma prática que produz algo no âmbito do ensino.
Parecer CNE/CES 15/2005	É o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos documentos oficiais (2020).

A expressão prática como componente curricular, é relativamente nova, aparecendo pela primeira vez no Parecer CNE/CP 28/2001 e regulamentada pela Resolução CNE/CP 2/2002. A PCC diferencia-se do estágio supervisionado, com espaço próprio na matriz curricular, podendo ocorrer em outros locais (por exemplo, em órgãos normativos e executivos além de agências educacionais não escolares), além das escolas, buscando refletir sobre a atividade profissional. Podemos perceber pelas definições dos quadros de 4 e 5, que a PCC assumiu, em um momento, a mesma definição de prática de ensino.

O Parecer CNE/CP 28/2001, distingue a PCC do estágio supervisionado:

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

O Parecer CNE/CES 15/2005 o ratifica.

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. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. [...] Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. (BRASIL, 2005, p. 3).

A mesma compreensão sobre PCC é retomada e mantida no Parecer CNE/CP 2/2015, regulamentado pela Resolução CNE/CP 2/2015. As adaptações contidas nesta resolução tinham o prazo de dois anos para serem realizadas, contudo, através do Parecer nº 10, de 19 de maio de 2017, o prazo para adaptação foi alterado de dois para três anos. No entanto, o prazo fora alterado mais uma vez, passando dos originais dois anos para quatro anos, conforme descrito no Parecer CNE/CP 7/2018, finalizando, portanto, no dia 01 de julho de 2019. Deste modo, todos os cursos de licenciatura a partir desta data, deveriam ter seus PPCs de acordo a resolução supracitada.



O Parecer CNE/CES 15/2005 trouxe mais algumas orientações de como as atividades de PCC poderiam ser conduzidas.

Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento (BRASIL, 2005, p. 3).

O esclarecimento no supracitado parecer, sobre a carga horária de PCC pode gerar dúvidas quanto sua alocação nas disciplinas específicas do curso. No documento, o relator tece o comentário: “por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2005, p. 3).

Ao longo dos documentos que norteiam a formação inicial de professores, a necessidade da unidade entre teoria e prática se faz presente e colocada como essencial. Conforme Brasil (2015, p. 24), sendo pautada pela concepção de educação “como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”. A práxis, como atividade humana e transformadora, correspondendo às necessidades sociais. Nesse sentido, teoria e prática possuem uma relação dialética, onde de posse da teoria, a prática a poderá modificar ou aprimorar. A prática é a ação, que permeada pela reflexão, verifica os acertos e erros dessa ação, podendo questionar e modificar a teoria, em um processo de constante transformação da realidade.

Vale ressaltar, que a Resolução CNE/CP 2/2015, foi amplamente discutida em todo o país, por meio de audiências públicas. Permeia em todo o texto, o respeito à diversidade, bem comum e pluralismo de ideias. Os princípios listados para orientar a formação de professores, mostra a concepção ética, social e colaborativa que devem estar presentes nessa etapa de formação, diferente da resolução que a sucedeu, apresentada a seguir.

Em 2019, tem-se um novo documento de orientação à formação inicial no país, a Resolução CNE/CP nº 2, que define as novas 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) e mais uma vez cita que a velha dicotomia entre conhecimento e prática deve ser superada. Neste documento, a PCC é mantida com a mesma carga horária, determinando onde a mesma pode ser alocada, sendo as 3200 horas dos cursos de licenciatura divididas conforme segue.

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).

A citada resolução, pautada no Parecer CNE/CP 22/2019, determina as competências gerais docentes em três dimensões: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional e que a prática deve estar presente desde o início do curso, “tanto nos conteúdos educacionais e pedagógicos quanto nos específicos da área do conhecimento a ser ministrado” (p.35) onde a mesma deve ir para além do estágio. Os espaços dessa prática devem ser usados, de acordo ao referido parecer, para inserção de metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, itinerários formativos, entre outros. O estágio supervisionado e a PCC encontram-se no Grupo III e fazem parte da prática pedagógica do curso, totalizando 800 horas. Um fator curioso na resolução supracitada, é que o termo prática como componente curricular sofreu alterações na escrita, podendo ser encontrado com essa mesma nomenclatura ou como prática do componente curricular. No Parecer CNE/CP 22/2019, ainda encontramos o termo prática no componente curricular. Como ainda não houve nenhuma diligência até o momento sobre essa alteração, não podemos afirmar se o sentido também foi alterado.

Este documento deixa claro que a PCC faz parte de toda matriz curricular do curso, tanto nas disciplinas pedagógicas, quanto específicas, sanando qualquer dúvida quanto a sua alocação, deixada em documentos orientadores anteriores, mas não explicita o modo da mesma ser trabalhada no curso. Tanto o parecer quanto a resolução, descrevem os aspectos que devem



ser atendidos no desenvolvimento das 800 horas da prática pedagógica, mas não define o que deve ser feito dentro das 400 horas de estágio e dentro das 400 horas de PCC. Essa não clareza leva à subjetividade no entendimento de sua implementação, aspecto esse que vem sendo observado nos PPCs, a partir da Resolução 2/2002, que instituiu a PCC nos cursos de formação inicial.

A Resolução CNE/CP 2/2019, passou por sucessivas prorrogações, estando no momento, 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. Deste modo, nenhum curso participante de nossa pesquisa, reformulou seu PPC com base na mesma.

4 CONSIDERAÇÕES

Tomando como base as discussões teóricas aqui formuladas, associadas a noção de prática, bem como um exame da legislação 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.

Podemos dizer que a prática como componente curricular, nos currículos das licenciaturas, ampliou a prática de ensino da LDBEN 9394/96. Com o advento da prática de ensino, nos cursos, documentos como Parecer CNE/CES 744/97, Resolução 2/97, Parecer CNE/CP 115/99 e Parecer CNE/CP 21/2001, procuraram orientar quanto a implementação dessa nova prática, com definições e finalidades dela, com destaque a romper com a dissociação teoria e prática. O termo prática de ensino veio sendo usado em documentos até o

Parecer CNE/CP 21/2001, quando se altera, com a mesma definição, para prática como componente curricular (PCC), no Parecer CNE/CP 28/2001, até ser instituída por meio da Resolução CNE/CP 2/2002.

Até a instituição da PCC e a partir dela, outros documentos foram elaborados para orientar sua implementação, como Parecer CNE/CP 28/2001, Resolução CNE/CP 1/2002, Parecer CNE/CES 15/2005 e Parecer CNE/CP 2/2015. A PCC, na matriz curricular dos cursos de licenciatura, deve configurar-se com carga horária mínima de 400h, estar presente desde o início do curso e não deve ser reduzida a um espaço isolado, restrita ao estágio supervisionado e desarticulada das demais atividades de trabalho acadêmico. Quanto a sua alocação, pode ser como parte ou núcleo das componentes curriculares, específicas ou pedagógicas, ou de outras atividades formativas. Ela pressupõe um relacionamento próximo com a educação escolar, podendo ocorrer nas escolas, em órgãos normativos e executivos e agências educacionais não escolares.

A prática de ensino, depois PCC, foi instituída para dar conta da associação teoria e prática, preconizada pela LDBEN 9394/96, sendo esse então o elemento fundante das PCCs nos cursos de licenciatura. Associar teoria e prática não é algo fácil, uma vez que a formação de professores tem como herança a estrutura 3 + 1, onde as componentes específicas sobrepunham-se às pedagógicas e não conversavam entre si. Esse modelo veio acompanhando, ainda hoje, a formação de formadores, com pouca mudança no sentido de articular essas duas áreas.

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), experimenta, 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.

Ao elencarmos os aspectos estruturantes que pensamos ser relevantes aos propósitos de uma operacionalização necessária, relacionada a PCC, verificamos, com base no estudo da legislação associada, ainda uma falta de clareza sobre processos associados a uma efetiva potencialização, na prática. A legislação não deixa claro o seu significado e o que deve ser feito, com base, na composição de carga horária estipulada para a PCC, o que, entendemos, pode levar a diferentes interpretações e possibilidades de implementações, sem um devido indicador de avaliação associado, nos cursos de licenciatura.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.092, de 26 de março de 1946.** Amplia o regime didático das faculdades de filosofia, e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidente da República, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jul. 2020.

BRASIL. **Indicação nº 68/75.** Conselho Federal de Educação. Trata da reformulação dos cursos de licenciatura e o aprimoramento da formação de professores para o ensino de 1º e 2º graus. 1975.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 292/62, de 14 de novembro de 1962.** Dispõe sobre a organização dos cursos de licenciatura e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 11 jan. 1963, Seção 1, p. 346.

BRASIL. **Parecer CNE/CES nº 744, de 3 de dezembro de 1997.** Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96 - Prática de Ensino. Brasília: Câmara de Educação Superior, 1997a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces744_97.pdf. Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 115, de 10 de agosto de 1999.** Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95). Brasília: Conselho Pleno, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13274-parecer-cp-1999>. Acesso em: 21 jul. 2019.

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 21, de 6 de agosto de 2001.** Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação. Brasília: Conselho Pleno, 2001a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.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. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: Conselho Pleno, 2015. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017.** Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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, 2017. Disponível em:

<https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Parecer-010-2017-05-10.pdf>. Acesso em 17 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 7, de 3 de julho de 2018.** Solicitação de prorrogação do prazo estabelecido na Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017, que alterou o artigo 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Brasília: Conselho Pleno, 2018. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=90811-pcp007-18&category_slug=julho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 22, de 07 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e 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/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 05 mar. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997.** Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília: Conselho Pleno, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Res02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 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, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 21 jul. 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.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2, de 30 de agosto de 2022.** Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que 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, 2022. Disponível em: <https://anec.org.br/legislacao/resolucao-cne-cp-ces-no-2-de-20-de-dezembro-de-2019/>

CHAGAS, V. **Formação do magistério: novo sistema.** 1. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1976.



CURY, H. N. A formação dos formadores de professores de Matemática: quem somos, o que fazemos, o que poderemos fazer? *In*: CURY, H. N. (org.). **Formação de professores de matemática: uma visão multifacetada**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 11-28.

DAMBROS, M.; MUSSIO, B. R. Política educacional brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações. *In*: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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

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.

COMO CITAR - ABNT

GOMES, Márcia Cristina Gonçalves; MAFRA, José Ricardo e Souza. A prática em cursos de licenciatura: um panorama com base na legislação brasileira. **Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 17, n. 31, e22004, jan./jul., 2021. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v17.n31.3743>

COMO CITAR - APA

Mafra, J. R. e S. & Gomes, M. C. G. (2021). A prática em cursos de licenciatura: um panorama com base na legislação brasileira. *Areté - Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, 17(31), e22004. <https://doi.org/10.59666/Arete.1984-7505.v17.n31.3743>

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: 17 de fevereiro de 2022.

Aprovado: 13 de junho de 2022.

Publicado: 30 de julho de 2022.
