

ARTIGO<https://doi.org/10.22481/praxisedu.v15i34.5505>**A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: (RE)INDAGAÇÕES PARA A
FORMAÇÃO DOCENTE**PRACTICE AS A CURRICULAR COMPONENT: (RE) INQUIRIES FOR TEACHER
TRAININGLA PRÁCTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: (RE) INDAGACIONES PARA
LA FORMACIÓN DOCENTE*Ester Maria de Figueiredo Souza*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Lúcia Gracia Ferreira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Brasil

Universidade Estadual de Santa Cruz – Brasil

Resumo: Assumindo, como ponto de origem, que a expressão Prática como Componente Curricular (PCC) inserida no bojo das discussões de formatação dos currículos dos cursos de licenciatura, ainda, é requerida de melhor interpretação em relação às atividades que a ela se integram, busca-se, neste artigo, resenhar compreensões sobre o tema, apresentando, como resultados, aspectos comparativos que a distingue dos outros componentes curriculares dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura. Afirma-se que o domínio conceitual e unidade de compreensão do componente (PCC) corroboram para definição da identidade do curso de licenciatura e para a sólida apreensão da docência como objeto de ensino e pesquisa nesses cursos. Ainda, entendemos que essas compreensões nos ajudam a pensar os processos de ensinar e aprender na formação de professores e mobilizam a construção do conhecimento e possibilidades formativas. Desse modo, buscamos através deste texto refletir sobre a prática como componente curricular e suas contribuições para a formação docente, principalmente, no que concerne aos processos de ensinar e aprender.

Palavras-Chave: Currículo. Docência. Educação. Licenciatura.

Abstract: Assuming, as a point of origin, that the expression Practice as a Curricular Component (PCC) inserted in the heart of the discussions for formatting the undergraduate degrees curricula still requires a better interpretation in relation to the activities that integrate it, in this article, we aim to review some conceptions about the subject, presenting, as results, comparative aspects that distinguish it from the other curricular components of undergraduate degrees' pedagogical projects. It is stated that the conceptual domain and unit of the component's understanding (PCC) corroborate to define the undergraduate degree's identity and to the solid apprehension of teaching as an object of teaching and research in these courses. Still, we perceive that these understandings help us to think about the processes of teaching and learning in teacher training and mobilize the knowledge construction and formative possibilities. In this way, we seek through this text to reflect on the

practice as a curricular component and its contributions to teacher training, mainly, as far as the processes of teaching and learning are concerned.

Keywords: Curriculum. Teaching. Education. Graduation.

Resumen: Tomando como punto de partida que la expresión Práctica como Componente Curricular (PCC) insertada en el seno de las discusiones de formato de los currículos de los cursos de licenciatura aún requiere mejor interpretación en relación a las actividades que a ella se integran, se busca en este artículo resaltar comprensiones sobre el tema, presentando, como resultados, aspectos comparativos que la distinguen de los otros componentes curriculares de los proyectos pedagógicos de los cursos de licenciatura. Se afirma que el dominio conceptual y unidad de comprensión del componente (PCC) corroboran para definir la identidad del curso de licenciatura y para la sólida aprehensión de la docencia como objeto de enseñanza e investigación en esos cursos. Todavía, entendemos que esas comprensiones nos ayudan a pensar los procesos de enseñar y aprender en la formación de profesores y movilizar la construcción del conocimiento y posibilidades formativas. De este modo, buscamos a través de este texto reflexionar sobre la práctica como componente curricular y sus contribuciones a la formación docente, principalmente, en lo que concierne a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Currículo. Enseñanza. Educación. Licenciatura.

Introdução

Na arena educacional, no cenário de debates para o reconhecimento dos profissionais do magistério da educação básica, desde o ano de 2002, a formação docente foi envolvida pela busca de compreensão da expressão Prática como Componente Curricular (PCC) a ser inserida nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura. Como docentes da educação superior em cursos de licenciatura, acompanhamos as (re)interpretações ao longo dos primeiros anos de publicação das antigas diretrizes, sendo o cerne da questão expressa na preocupação de uma pedagogização dos cursos de licenciatura, visto que a confluência de práticas de ensino com a articulação teórica e prática pedagógica era fragilizada pelo equivocado juízo de que o ensino se insere exclusivamente nas disciplinas pedagógicas e o estágio supervisionado já abarcaria esse componente.

Em 2015, nova resolução do Conselho Nacional de Educação¹, a CNE/ CP Nº 02, considera e revoga as antigas resoluções do ano de 2002², e essa pressupõe uma sistematização das normativas anteriores apontando, dentre outros aspectos, para que se busque superar a dicotomia entre cursos de bacharelado e cursos de licenciatura.

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192

² portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf

² <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>

A Resolução CNE/ CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, além de (re) interpretar essa superação, instiga também a relacionar a formação docente de nível superior e a atuação docente na educação básica, enfatizando que os cursos de licenciatura das distintas áreas de conhecimento formam professor para atuar nesse nível de educação.

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação. (BRASIL, 2015).

Envolvida com essas discussões, propomos atualizar e, de certo modo, também, a narrar, algumas interpretações sobre a prática como componente curricular (PCC), já anunciada nas resoluções do ano de 2002 e, agora, com mais destaque, na vigente a partir do ano de 2015.

Da experiência para as problematizações

A Resolução CNE/CP Nº 02, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) 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, considera a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002) e suas alterações e a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), bem como foi o Parecer CNE/CP nº 02, de 09 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a).

Esse conjunto legal impactou e impacta na (re)formulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, apresentando desafios para a educação básica e, implica, necessariamente em melhorar a formação inicial e continuada de seus profissionais. A atual DCNs definem “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (Artigo 1º). Portanto, segundo as Diretrizes são necessárias para o projeto nacional de educação brasileira a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério da educação básica, em seus níveis e modalidade; bem como a busca e a

necessidade de se promover a articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Essa atual resolução enfatiza as expressões articulação e atuação no *lócus* da educação básica, quando se refere à formação docente, a obrigatoriedade de estágio em escolas públicas da educação básica, bem como a diversificação de temas para a composição de conteúdos e atividades do conhecimento escolar, a saber: educação inclusiva, etnicorracial, gênero, sexualidade, religiosa, faixa geracional dentre outras.

Um dos principais problemas da formação docente é a fragmentação dos conteúdos e seu fracionamento em disciplinas. Assim, defende-se que, para se superar esta fragmentação, o centro da atenção deva ser a ação profissional em si, de forma que se provoque mudança na forma como se concebe o sujeito professor e como se abarca os objetos de conhecimento em práticas pedagógicas relativas ao exercício da docência.

A primeira vez que apareceu em documentos oficiais a expressão Prática como componente curricular foi no texto do Parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de maio de 2001), que tratava das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Por sua vez, Diniz-Pereira (2011) esclarece que:

A expressão “prática como componente curricular” surgiu, de maneira explícita, na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior. (DINIZ-PEREIRA, 2011, p.2014).

Ao longo desses anos de vigência, a Resolução CNE 02/2015, já se firmou a compreensão de que o Estágio Supervisionado se distingue da PCC, porque aquele é o componente de maior carga de profissionalização e externo ao *lócus* de ensino. Assim, as atividades com conotação de PCC orientam-se, conforme diretrizes legais a:

[...] promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas

orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos. (BRASIL, 2001, p. 57).

Nas resoluções acumuladas entre os anos de 2002, até a de 2015, dois aspectos merecem destaque:

- a) A intenção de distinguir a PCC do Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Nesse destaque, podemos refletir como Sacristán (1995) quando afirma que o próprio docente manifesta incompreensões sobre o exercício da sua função, a responsabilidade de formação. Sacristán advoga que para que o professor incorpore uma dimensão de sua professoralidade é preciso que esse distinga e amplie o conceito de prática educativa, não se restringindo ao conceito de prática didática. Assim, esta prática educativa envolve a prática didática e não acontece de maneira desconexa ao contexto específico na qual se realiza, sendo, portanto, revestida de uma ação pedagógica que instância a produção de conhecimentos científicos, por meio de domínio de habilidade e desenvolvimento de competências.

- b) Enquanto os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural devem estar presentes no formato de aulas, a PCC deve se dar no formato de vivências.

Aqui destaca-se que a PCC se orienta por um formato autônomo que exterioriza a própria realização da aula. O contexto social da aprendizagem da docência não se limita ao acontecimento da aula, pois novas formas de direcionar a formação compreende que “a profissão docente é uma prática educativa, é uma forma de intervir na realidade social, no caso mediante a educação” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2008, p.178).

Tais aspectos ficaram já evidentes nos parágrafos do Artigo 12 da Resolução CNE /CP N° 01/2002, onde lê-se:

§ 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).

Já na Resolução CNE/CP N° 02 de 2015, nos seus considerando, texto introdutório que antecede os artigos, destacam-se a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, em nível superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, e no seu artigo 3º, ao expor os princípios da

formação de profissionais de magistério da educação básica, em seu inciso V, reconhece “a articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Já no seu artigo 12, expõe os núcleos constitutivos dos cursos de formação de profissionais do magistério, o que destacamos em composição com o cenário de 2002.

Como se pode observar, os três últimos eixos da Resolução 2002 (BRASIL, 2002) são abarcados pela organização em núcleos, dotando, assim, de melhor inserção as relações *teoriaeprática*, *curriculosformação* e currículos em ação, quando da concepção dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura. Já na Resolução de 2015, os eixos são redimensionados em núcleos, ampliando-se a carga horária dos cursos e reatualizando os componentes de estágio e de prática.

Nos dois cenários regulados, a prática como componente curricular se apresenta, recuperando a sua concepção de fortalecimento dos termos destacados em itálico no parágrafo anterior. Surgindo pela primeira vez no Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001a), o qual origina a Resolução CNE/CP 02/2002 a PCC é uma proposição de formato ideacional concebido para que se articule a formação teórica em aplicação com as realidades educacionais, para que ao desenvolver atividades no âmbito do ensino, faculte o contato e conhecimento com e da realidade das escolas da educação básica, propondo-se a elaboração de produtos e, quiçá, metodologias de ensino que aproximem o conhecimento dos cursos de licenciatura com as demandas e cotidiano de formação dos licenciandos no universo onde irão atuar.

Segundo a Resolução CNE/CP N° 01/2002,

§ 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.

Esse componente tem por objetivo: a) articular a teoria e a prática nos cursos de formação de professores desde o início do curso; b) fundamentar a ação dos licenciandos na prática do estágio supervisionado e em uma perspectiva interdisciplinar; c) responsabilizar os professores formadores dos cursos de licenciatura na formação do futuro professor. (BRASIL, 2002).

Ainda, para essa mesma resolução (CNE/CP 01/2002), o estágio supervisionado de docência não pode ser o único momento em que os licenciandos tenham contato com a realidade profissional e busquem articular teoria e prática. De modo geral, ocorridos apenas nos últimos anos do curso de formação, o estágio, muitas vezes, assume uma perspectiva técnica e tem como habilidade a aplicação de conhecimentos e técnicas apreendidas em seu curso de formação no contexto escolar. Desse modo, um dos aspectos a ser modificado é a concepção de que durante os três primeiros anos do curso de formação o licenciando aprenderia os conteúdos de sua área de conhecimentos e nos últimos anos as disciplinas pedagógicas o preparariam para ser professor.

Retomamos o binômio articulação e atuação, rememorando nas diretrizes de 2015, quando se define como lugar privilegiado para atuação dos profissionais da educação básica, as escolas públicas, superando-se a dicotomia ente formação docente (em nível superior) e atuação docente (na educação básica).

Antes da introdução da expressão prática como componente curricular, as práticas de ensino, créditos práticos e estágios supervisionados eram tidas como espaços para a inserção do licenciado no campo do trabalho docente. A PCC estabelece novo parâmetro e princípios para se organizar os Projetos Pedagógicos dos Cursos de licenciatura, vez que propõe a diluição ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo relação dialética entre teoria e prática.

Sobre esta relação, Diniz-Pereira (2011a), a partir de Dewey, nos esclarece que a dicotomia teoria-prática se originou na grécia clássica com a separação dos afazeres e atividades sendo as de ordem mental (teórica) superior e as de ordem material (prática). Contudo, apesar de avançarmos bastante nessa concepção, entendendo, a indissociabilidade teoria-prática, inclusive através da legislação brasileira, é fato que isso precisa ficar mais claro cada vez nos dizeres e nos fazeres, principalmente na formação de professores.

Assim, tendo como leitura as provocações do Nóvoa (1995, p. 20) destacamos sua proposição quanto à profissionalização docente, quando indica uma hierarquia em quatro etapas: a) exercício a tempo inteiro (ou como ocupação principal) da atividade docente; b) estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente; c) criação de instituições específicas para a formação de professores; e d) constituição de associações profissionais de professores. É de nosso entendimento que a formação docente deve ocupar um lugar de destaque no âmbito das políticas educacionais, e esse debate é orientado, para ser coerente e atender demandas e postulados pedagógicos, pela definição de um projeto da

profissão e carreira docente, sendo necessário o reconhecimento de suas carências de formação científicas, compondo novas formas de refletir e concretizar ações para atender a problemática da formação de professores

A relação de ensino/aprendizagem na licenciatura é uma relação entre pessoas, profundamente humana e dialógica, que exige presença de qualidades humanas relacionais e competências no domínio da comunicação.

Da operacionalização nos currículos

Perspectivamos que a formulação da prática como componente curricular se relaciona ao acúmulo de discussões que antecederam a formulação do Parecer CNE/CP 28/2001, documento norteador das resoluções do ano seguinte, quando se buscou precisar o entendimento acerca de práticas de ensino e dos estágios supervisionados, diferenciando-os daquela. Não podemos deixar de considerar que a prática curricular não é praticismo e que essa era reduzida a carga horária de no mínimo trezentas horas e desenvolvidas sob forma de estágios supervisionados, ocorridos na maioria dos cursos de licenciatura no último ano, realidade vigente até a readequação dos currículos pós 2002.

Amplia-se o leque de possibilidades e tempo disponível para a estruturação dos projetos de cursos com a operacionalização do mecanismo de PCC. Recomenda-se, portanto, que a carga horária prática esteja presente no interior das áreas ou das disciplinas, deslocando-se dos estágios supervisionados e dos créditos práticos de disciplinas, como também não devem se restringir às disciplinas pedagógicas, mas se apresentar em todo o fluxo curricular.

Quanto à distribuição da creditação e carga horária dos componentes de prática curricular, postulamos que se apresentem, como proposto nas diretrizes, desde o início do curso e inserida no interior das áreas ou das disciplinas, não sendo presente apenas aos Estágios Curriculares Supervisionados (ECS), sendo assim, nessa atualização pós 2015 inseridas nos núcleos que organizam os projetos pedagógicos dos cursos:

Como operacionalizar, assim, as práticas como componente curricular? Talvez, o nosso exercício de compreensão deva partir daquilo que ela não é. Já firmamos que não se reduz ao estágio supervisionado, ao cômputo de creditação prática de disciplinas dos núcleos, não é prática de ensino e muito menos o seu planejamento. Qual o seu lugar na composição curricular?

Nas Resoluções CNE/CP 01/ 2002 e CNE/CP 02/2002, a definição de prática como componente curricular já está dada: é um “componente”, e como tal, ela é “parte” do currículo. Como parte, deve ser atendida em sua recomposição com outros componentes; não podendo, portanto, deixar de ser contemplada. Nossa compreensão, então, acolhe a de que na PCC há uma dimensão interdisciplinar, cuja função mediadora e articuladora provoca as diferentes práticas, inclusive a de ensino e os estágios, bem como favorece integração com a teoria.

Dessa forma, observa-se no Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001, p. 23) o seguinte argumento:

[...] 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.

Nossa argumentação, ainda sob o pano de fundo das distinções, corrobora-se que a PCC não depende de tempo de permanência na escola de educação básica. Esse fator pode ser uma das práticas integrantes da PCC, pois a permanência no espaço exterior à sede do curso de licenciatura é aspecto intrínseco aos estágios supervisionados, componente da profissionalização, sob a forma supervisionada por um(a) docente designado pelo curso, (SOUZA, 2012, p. 18).

Assim, do mesmo modo, não podemos assumir a sala de aula como exclusivamente o lugar da teoria. O conhecimento e análise de situações pedagógicas de ensino, dos desafios dos currículos praticados não dependem do deslocamento físico dos sujeitos para as escolas, para a observação direta nas escolas, pois as situações problemas podem ser narradas, traduzidas, gerando conhecimentos por meio de recursos tecnológicos, estudos de caso, produção de material didático para que a

prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o

conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do *ethos* dos alunos.

[...] O estágio curricular supervisionado é o momento de efetivar, sob a supervisão de um profissional experiente, um processo de ensino-aprendizagem que tornar-se-á concreto e autônomo quando da profissionalização deste estagiário. [...] (BRASIL, 2001a, p. 09, 10).

O reconhecimento de que a prática como componente curricular transcende o estágio supervisionado e as práticas de ensino das disciplinas pedagógicas é um ponto de partida para se formular situações de aprendizagem da docência nos cursos de licenciatura, uma vez que tanto a docência como as PCC engloba vivências pedagógicas de confronto e encontro de problematizações de ensino, ao longo de todo o processo formativo, em distintos e complexos contextos de atuação profissional do professor em formação inicial e ou continuada.

Como registro dessas vivências, os estudantes podem produzir narrativas orais e escritas, vídeos por meio de programas menos complexos de edição para registro das aprendizagens construídas e reelaboradas com pares e outros sujeitos sociais, planos de aula, projetos interdisciplinares, protótipos de ensino com usos de gêneros multimodais, tendo como foco a intervenção e transposição didáticas em contextos de ensino.

Os estudos de Perin (2005), expõe a sua interpretação da prática como componente curricular, enumerando situações que expõem as vivências desse componente nos currículos dos cursos de Letras:

A prática da língua em sala (o seu uso pelo próprio professor pode certamente encorajar alguns alunos que não encontram resistência ou dificuldade pessoal a fazer o mesmo); oferecimento de carga horária extra de reforço lingüístico, através de projeto de ensino contando com o trabalho colaborativo de alunos que apresentam conhecimento lingüístico mais avançado, além da vontade participativa (PERIN, 2003, 2004). Sugere-se também a leitura de textos em LE sobre metodologia e ensino, com posterior reflexão, discussão e aplicação prática em sala de aula de língua inglesa. (PERIN, 2005, p. 24).

Além desse olhar mais votado para o interior da sala de aula, a PCC pode ser vivenciada nos contextos de gestão e coordenação escolar, em espaços comunitários de atendimento a sujeitos em situação de risco e vulnerabilidade educacional e social, com a predominância de exercício da docência.

A proposição de investigação científica a partir de um instrumento de pesquisa construído na disciplina com orientação do docente responsável para a interpretação de

práticas pedagógicas nos currículos praticados pelos professores da Educação Básica, também, se apresenta como uma das formulações para vivência da PCC, pois os modos como se realiza a docência e como atuam os profissionais da Educação Básica ao trabalharem determinados conteúdos específicos da disciplina, possibilitam ao professor/a em formação reconstruírem as suas representações do que seja o ensino, a docência e a própria professoralidade, a partir do par opositivo professor /licenciando, estudante.

A (re)configuração dos saberes docentes decorre das problematizações com os discursos relacionados sobre a escola, da confrontação com realidades concebidas como exitosas e das limitações das condições para sua realização. Essa polêmica entre o pretendido e o que se é possível realizar permite compor um rol de atividades que podem ser consideradas como PCC, como atividades formativas que proporcionam experiências de produção e aplicação de conhecimentos próprios do e ao exercício da docência.

Segundo o Parecer CNE/CES nº 15/2005.

[...] 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. 03).

A legislação atual estabelece o mínimo de quatrocentas horas de prática como componente curricular (Artigo 13, § 1º, inciso III, BRASIL, 2015) e essa deve ser concebida como um conjunto de atividades que focalizem a docência como o mote propositor de ações formativas que proporcionam produção, aplicação e transposição de conhecimentos inerentes ao próprio exercício da docência, desde que atendido o planejamento anterior quando da elaboração do Projeto Pedagógico do Curso.

Com isso, cumpre-se refletir, primordialmente, sobre a concepção de docência que deve ser assumida na proposição desse cenário pós 2015. Assumimos a docência como objeto do discurso nas condições e circunstâncias de sua produção nos contextos da escola enquanto uma das instituições sociais que reverbera e produz cultura. Assim, a docência e seus discursos organizam o conhecimento escolar, regram-se por normas do sistema de ensino e (des)constrói currículos em ação nos cursos e programas de formação superior, bem como na atuação do segmento da educação básica. Nesse entendimento, dialogamos com

Pereira (2013) quando envolve a professoralidade – e aqui tomamos essa como integrante da docência – constituída de um

estar comprometido com a experimentação, com a pesquisa, com a investigação, com a invenção de caminhos para operacionalizar nossa própria prática, e não como reprodução – seja pelo direito, seja pelo avesso, de modelos incrustados em nossa memória. (PEREIRA, 2013, p. 223).

Também, nos aportamos em Freitas (1996) para situar a docência no âmbito do trabalho, como um dos elementos que compõe e tece a formação para o exercício da profissão, pois, no nosso entender, as diretrizes impõem formatos de organização curricular que priorizam a indissociabilidade da *teoriaprática*:

As possibilidades estão criadas hoje pela nova estrutura curricular que coloca o trabalho docente como objeto de trabalho no curso, por meio da introdução de disciplinas práticas que acompanham os alunos durante toda sua trajetória curricular. No entanto, só se transformarão em realidade se assumirmos uma postura em relação à produção de conhecimento que impregne a organização curricular como um todo e não reduz à introdução de disciplinas práticas na grade curricular. Essa postura implica colocar ênfase no trabalho docente como base da formação e fonte de conhecimento sobre a escola e a sala de aula e na pesquisa como meio de produção e intervenção na prática social. (FREITAS, 1996, p. 125).

Projetos de cursos que atentem para as novas diretrizes postulam a visibilidade das PCCs no cotidiano de formação do sujeito professor/a. Dispor carga horária para atividades nos laboratórios, como parte da carga horária de disciplinas para se promover a articulação entre ensino superior e ensino básico, bem como nas disciplinas pedagógicas pode se constituir em um ponto de partida para formular e vivenciar a atuação docente na educação básica dos profissionais e futuros profissionais do magistério. Se faz, então, bastante esclarecedor o Parecer CNE/CP nº 28/2001, quando além de distinguir a prática como componente curricular do estágio supervisionado, assinala que aquela, prioritariamente, focaliza o ensino:

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.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar. (BRASIL, 2001a, p. 09).

Parece-nos, pois, haver um consenso entre os estudos sobre as políticas de formação docente e a perspectiva da profissionalização do estágio supervisionado, em que o professor ou professora em formação assume o papel discursivo e identitário de estagiário, em um campo de trabalho da educação, a escola é pois “[...] um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor [...]” (BRASIL, 2001a, p.10).

A preocupação em situar essas diferenças fortalece a concepção de indissociabilidade entre teoria e prática nos currículos dos cursos de licenciatura, entendendo-se a necessidade de se conferir a cada Projeto Pedagógico de Curso a invenção dos mecanismos de interação dos saberes, experiências e conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e na dimensão de profissionalização docente.

Considerações finais

Por fim, os cursos de licenciatura dedicam-se, dentre outras dimensões formativas, a alocação de tempos e espaços para interpretar e produzir conhecimentos sobre objetos de ensino. Apontam-se como problemas existentes nas licenciaturas a ausência de articulação com a educação básica, o seu isolamento em relação à produção de conhecimento relevante para a sociedade, sendo essa produção, não raras vezes, dissociada da realidade social, a pouco ou total ausência de programas de iniciação científica que elegem a pesquisa no ensino como objeto investigativo, excetuando-se, a partir de 2010 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), bem como a hegemonia de uma concepção de currículo enraizada em troncos e árvores, metáforas para justificar a sequenciação e pré-requisitos inexistentes no campo conceitual, que negam a interdisciplinaridade tão necessária para atender ou, ao menos, enfrentar, a complexidade dessa sociedade em desconstruções.

Assim, todo nosso esforço para produzir a escrita deste texto, nos enunciamos como sujeitos implicados como pesquisadoras da educação superior que focaliza suas práticas com

a educação básica, assumindo a pesquisa colaborativa como escopo para a formação de professores/as.

Como vimos, nessa última década, a partir de 2002, até o promulgação das Diretrizes Nacionais, no ano de 2015, inúmeros esforços foram otimizados para fortalecer a identidade das licenciaturas, não mais em comparação com cursos de bacharelado, mas como curso que centra sua proposta pedagógica nos objetos de conhecimento sobre o ensino, na referenciação da docência como professoralidade, na elaboração de metodologias a partir do contexto de reflexão teórica, cultural e crítica das condições de formação docente e de realização do ensino, a fim de romper assimetrias e garantir a qualidade social da educação.

A prática como componente curricular concorre para identidade do curso de licenciatura e para a formação do professor como educador. Em consonância com a legislação em vigor, ratificamos a importância das Resoluções do ano de 2002, de ecoarem na formulação das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores, no ano de 2015, ampliando para além da duração, carga horária e princípios para a formulação dos projetos pedagógicos, o reconhecimento de que compete aos sistemas de ensino pelas instituições a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, firmando, assim, a confluência entre educação superior e educação básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 09**, de 08 de maio de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 28**, de 02 de outubro de 2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2001a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 01**, 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professor da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-CP nº 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: CNE, 2002a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CP nº 2**, de 25 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE-CES nº 15**, de 02 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: CNE-CES, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 02**, de 01 de julho de 2015, que 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: CNE 2015.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática como componente curricular na formação de professores. **Educação**, v. 36, n. 2, Santa Maria, maio/ago de 2011, p. 203-218.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A prática pedagógica como componente curricular na formação docente. In: HARMUCH, Rosana Apolonia; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira (Orgs.). **Estudos da Linguagem e formação docente: desafios contemporâneos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a. p. 99-115.

FREITAS, Helena C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. 8 ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

NÓVOA, Antonio. (Org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERIN, Jussara Olivo Rosa. A articulação teoria/prática na formação de professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; GIMENEZ, T. (Org.). **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: [s.n.], 2005. p. 23-27.

PEREIRA, Marcos Villela. **Estética da professoralidade**. Um estudo crítico sobre formação do professor. Santa Maria: Ed. UFMS, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.


SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SOUZA, Ester Maria Figueiredo. **Linguagem, currículo, formação docente**. Vitória da Conquista: Edições UESB. 2012.

SOBRE AS AUTORAS

Ester Maria de Figueiredo Souza

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), atuando no curso de Licenciatura em Letras, no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, e do Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação - GPLeD/CNPQ/UESB. E-mail: efigueiredo@uesb.edu.br

 <http://orcid.org/0000-0001-5992-0184>

Lúcia Gracia Ferreira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia; Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos/UESB e Docência, Currículo e Formação/UFRB. E-mail: luciagferreira@ufrb.edu.br

 <http://orcid.org/0000-0003-3655-9124>

Recebido em: 20 de março de 2019
Aprovado em: 10 de julho de 2019
Publicado em; 26 de agosto de 2019