

A prática nas licenciaturas: percursos de compreensão e implementação

Márcia Cristina Gonçalves¹

Instituto Federal do Tocantins (IFTO)

José Ricardo e Souza Mafra²

Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)

RESUMO

Esse estudo discute a implementação da prática nas licenciaturas sob a égide da legislação brasileira. Discorre sobre o momento de seu surgimento e como foi ganhando espaço no currículo das licenciaturas até os dias atuais. Tinha como definição um conjunto de atividades formativas que proporcionariam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. A perspectiva metodológica assumida é a de uma revisão da literatura, associada a legislação brasileira, vinculada a parte prática dos cursos. Os resultados desse estudo, estão associados a uma legislação que busca nos currículos das licenciaturas a integração dos componentes específicos e pedagógicos objetivando a unidade teoria e prática, mas que não conseguimos ainda alcançar. Acreditamos que com o entendimento do que seja a PCC e o consequente desenvolvimento de forma efetiva de sua carga horária, no decorrer do curso, irá melhorar a parte prática das licenciaturas envolvidas no estudo, contribuindo assim na formação inicial dos futuros professores de Matemática.

Palavras-chave: Prática; Licenciatura; Legislação.

Practice in undergraduate courses: paths of understanding and implementation

ABSTRACT

This study discusses the implementation of practice in undergraduate degree programs under the aegis of Brazilian legislation. It addresses the moment of its emergence and how it has gained space in the curriculum of these programs up to the present day. It was defined as a set of formative activities that would provide experiences in applying knowledge or developing procedures specific to the exercise of teaching. The methodological perspective adopted is that of a literature review, associated with Brazilian legislation, linked to the practical part of the courses. The results of this study are associated with legislation that seeks the integration of specific and pedagogical components in the undergraduate curricula, aiming for the unity of theory and practice, but which we have not yet managed to achieve. We believe that with the understanding of what PCC (Practice as a Curricular Component) is, and the consequent effective development of its workload throughout the course, the practical part of the undergraduate degrees involved in the study will improve, thus contributing to the initial training of future Mathematics teachers.

Keywords: Practice; Teaching Degree; Legislation.

La práctica en los cursos de pregrado: caminos de comprensión e implementación

¹ Doutora pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Docente no Instituto Federal do Tocantins (IFTO), Campus Paraíso do Tocantins (TO), Tocantins, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8794-4252>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7455520996441366>. E-mail: marciacristina@ifto.edu.br.

² Doutor pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Santarém, Pará, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3629-8959>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0259347290921771>. E-mail: jose.mafra@ufopa.edu.br.

RESUMEN

Este estudio discute la implementación de la práctica en los programas de licenciatura bajo la égida de la legislación brasileña. Trata sobre el momento de su surgimiento y cómo fue ganando espacio en el currículo de las licenciaturas hasta los días actuales. Se definía como un conjunto de actividades formativas que proporcionarían experiencias de aplicación de conocimientos o de desarrollo de procedimientos propios del ejercicio de la docencia. La perspectiva metodológica asumida es la de una revisión de la literatura, asociada a la legislación brasileña, vinculada a la parte práctica de los cursos. Los resultados de este estudio están asociados a una legislación que busca en los currículos de las licenciaturas la integración de los componentes específicos y pedagógicos, con el objetivo de lograr la unidad entre teoría y práctica, algo que todavía no hemos conseguido. Creemos que con el entendimiento de lo que es la PCC (Práctica como Componente Curricular) y el consecuente desarrollo efectivo de su carga horaria a lo largo del curso, mejorará la parte práctica de las licenciaturas involucradas en el estudio, contribuyendo así a la formación inicial de los futuros profesores de Matemáticas.

Palabras clave: Práctica; Licenciatura; Legislación.

INTRODUÇÃO

A prática como componente curricular (PCC), nas licenciaturas sob a égide da legislação brasileira, desde o momento de seu surgimento, foi ganhando espaço no currículo das licenciaturas até os dias atuais. A prática teve sua primeira aparição no currículo no início da década de 60, por meio do Parecer 292/62, sendo que ela passa 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). O parecer 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. Os projetos pedagógicos dos cursos teriam que se adaptar a essa resolução, após postergado o primeiro prazo, até o ano letivo de 2006.

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

A prática é vista como um ensaio de situações de ensino para a atuação profissional, onde o futuro professor, de posse do conhecimento teórico, experimenta, reflete sobre sua ação, corrige e define novas formas de enfrentar as situações escolares, em um processo que o artigo chama de conhecimento-ação-reflexão.

Este estudo discute a prática nas licenciaturas sob a ótica da legislação brasileira, desde seu surgimento até os dias atuais. A discussão se baseia em uma revisão da literatura e na legislação brasileira relacionada à parte prática dos cursos, bem como pressupõe possibilidades e encaminhamentos futuros para que haja possibilidades e situações possíveis de serem desenvolvidas.

BREVE PERCURSO HISTÓRICO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA ASSOCIADA A PRÁTICA

A prática teve sua primeira aparição no currículo no início da década de 60, por meio do Parecer 292/62, de maneira obrigatória, como prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado, de modo a articular os conteúdos específicos do curso e a parte prática do mesmo nas escolas de 1º e 2º graus. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1º e 2º graus (5692/71), determina que o ensino de 1º grau varie em ensino e método, mantendo a prática de ensino e acrescentando a figura do professor orientador. Após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96) determina à formação docente, exceto para a educação superior, incluir a prática de ensino com, no mínimo, trezentas horas.

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 (FNFil) 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).

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)³ 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.

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 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 tríplice 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

³ A partir de 1995, passou a ser Conselho Nacional de Educação.

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.

Vale ressaltar que com o Parecer 292/62, houve uma diminuição da parte pedagógica, de $\frac{1}{4}$ para $\frac{1}{8}$ 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.

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 2.430 h (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 e posteriores, 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, inclusive um indicador de instrumentação.

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 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. Situação essa que perdurou até meados dos anos 1990.

O CONTEXTO PÓS LDB

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. 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 ensino⁴ 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:

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 articular 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.

⁴ 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. 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 a 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 contextualizadas⁵, 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).

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.

⁵ 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 nível intelectual, mas no nível da ação.

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, 2002, 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. 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 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 6.

Quadro 2 - 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/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).

Em relação 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.

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.

INSERÇÃO OU AUSÊNCIA DE COMPREENSÃO?

A PPC deveria permear então, a formação, no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas e com proximidade ao sistema de educação escolar. Tinha como definição um conjunto de atividades formativas que proporcionariam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. No entanto, a implementação da PCC foi um desafio devido à falta de especificidade e clareza nas diretrizes curriculares, do que deveria ser feito nesse espaço formativo do currículo, o que levou a diferentes interpretações e implementações nos cursos de licenciaturas. A PCC pensada como um espaço para que ocorra trocas e articulações entre teoria e prática, oportunizando assim, aos futuros professores, situações experienciais onde fosse possível um ambiente de reflexão e desenvolvimento de debates, reflexões e a potencialização de um pensamento crítico, associado a profissão de docente, mas que não logrou êxito.

A necessidade de vinculação dos conhecimentos teóricos dos conteúdos à atuação na educação básica, preocupação no desenvolvimento da dimensão prática do curso e sua relação com aspectos sociais da comunidade a qual está inserido, mas a PCC não figura como sendo um espaço profícuo para tal. Gatti e Nunes (2009, p. 111), consideram essa atividade formativa como o espaço onde serão discutidas e desenvolvidas “as competências e habilidades para que o futuro professor possa elaborar propostas efetivas de ensino-aprendizagem de Matemática

para a sua atuação na Educação Básica.” Mediante isso, inferimos que os PPCs, mesmo sendo elaborados a partir das diretrizes para as licenciaturas, não demonstram uma compreensão clara de PCC e não estão percebendo-a como um espaço de associação da formação teórica e prática permeada pela reflexão.

As atividades formativas de PCC devem oportunizar aos licenciandos momentos de reflexão sobre a atividade profissional, observação e vivência em situações contextualizadas, transcendendo a sala de aula, mas não necessariamente totalmente em ação direta, podendo ser mediada com tecnologias da informação, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. Se trata de um espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores com a finalidade de promover a articulação de diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar. Para tanto, os cursos devem prever, estratégias didáticas como situações didáticas, transposição didática e resolução de situações problemas (Brasil, 2001; Brasil, 2002).

Percebemos, ao longo das análises dos PPCs, que a PCC vem sendo alterada a cada reformulação, mas sempre em relação a alocação de sua CH. Não foi possível identificar ao longo do texto, discussão do grupo em relação a sua compreensão, uma vez que elas se repetem em seus respectivos cursos. Mas essa dinâmica de reformulação, apenas na matriz curricular do curso não é uma especificidade dos cursos *locus* dessa pesquisa, é a tendência de quase todas as licenciaturas. No entanto, nas reformulações dos PPCs, as discussões devem ir além dos componentes curriculares, pensando na formação como algo interativo e dinâmico, de modo que o currículo se torne um processo de desenvolvimento, diálogo, investigação e transformação (Nóvoa, 1992; Doll Junior, 1997).

A dificuldade de efetivação da PCC, passa também pela legislação. A sua definição nos documentos, se confunde com a prática de ensino, chegando a assumir a mesma em documentos distintos, conforme verificamos no Parecer CNE/CP 21/2001 e Parecer CNE/CP 28/2001. A apresentação da prática de ensino e seus desdobramentos na formação inicial do Parecer CNE/CP 21/2001, é a mesma do Parecer CNE/CP 28/2001 apenas substituindo prática de ensino por prática como componente curricular. Desse modo, vemos, que desde a sua implantação, é confuso o seu entendimento, bem como a distinção de prática, prática de ensino e prática como componente curricular. Acentuamos que os documentos orientadores não apresentam meios de como efetivá-la, somente alguns exemplos de atividades que poderiam ser realizadas para desenvolvê-la, dificultando a sua implementação dentro da especificidade de cada curso.

Apesar da inserção da Prática como Componente Curricular (PCC) com a determinação de 400 horas, ainda existem lacunas a serem preenchidas em sua efetivação. A implementação da PCC enfrentou desafios devido à falta de clareza e especificidade nas diretrizes curriculares sobre o que deveria ser feito nesse espaço formativo, levando a interpretações e implementações variadas nos cursos de licenciatura. A PCC, concebida para ser um espaço de troca e articulação entre teoria e prática, onde os futuros professores poderiam refletir e desenvolver um pensamento crítico, não obteve êxito nesse objetivo. Nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs), a menção da necessidade de vincular conhecimentos teóricos à atuação na educação básica é frequente, mas a PCC não se mostra como um espaço proveitoso para isso. A falta de clareza sobre como operacionalizar a PCC e sua distinção do estágio supervisionado ainda é um problema recorrente. Os documentos orientadores não oferecem métodos claros para a implementação da PCC, apenas alguns exemplos de atividades que podem ser realizadas. Isso resulta em uma compreensão subjetiva e individual do que é a PCC e de como ela deve ser desenvolvida.

UMA PERSPECTIVA ALTERNATIVA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica de 2024, retorna o termo prática de ensino, agora sob a forma de atividades acadêmicas de extensão, contabilizando 320h de carga horária. É prevista que sejam realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares e execução nas escolas, articulada às disciplinas que envolvem a prática de ensino e com supervisão.

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 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 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há uma legislação que busca nos currículos das licenciaturas a integração dos componentes específicos e pedagógicos objetivando a unidade teoria e prática, mas que não conseguimos ainda alcançar. Nesse sentido, entendemos que a prática é 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 (Gonçalves, 2023).

A associação teoria e prática nos cursos de licenciatura é um elemento fundante para a formação inicial, como vimos vastamente nas literaturas e defendemos a PCC como o espaço profícuo para tal. Os professores participantes também a compreendem dessa forma, mas ainda não é um ponto concretizado nos cursos. Poucos professores utilizam a sua carga horária para essa relação quando no desenvolvimento das componentes.

A reflexão, como parte das atividades de PCC, no sentido de aprimoramento da prática, entendemos como o momento de rever o que foi realizado, para reformular e melhorar a futura prática profissional, promovendo a tríade conhecimento-ação-reflexão. Embora a reflexão não apareça na compreensão, os professores consideram a PCC como espaço de reflexão e para tanto, a presença do professor formador, no desenvolvimento de sua carga horária, se torna imprescindível.

A PCC é uma prática que produz algo no âmbito do ensino, nesse sentido, defendemos que suas atividades relacionem os conteúdos acadêmicos com a educação básica. A

aproximação da PCC com a educação básica faz parte da compreensão, pelos professores formadores dessa atividade formativa. Eles veem a necessidade de vivência em situações contextualizadas e alguns até consideram a aplicação das atividades práticas nas escolas para ser validada como PCC.

Nesse sentido, da aplicabilidade, depreendemos que as atividades de PCC não precisam ser somente por ação direta para serem validadas, mas precisam ter em vista a atuação em situações contextualizadas, ou seja, situações concretas, que apresente um problema desafiador, que exija a articulação entre conhecimento e ação.

Embora os PPCs sejam elaborados a partir das diretrizes para as licenciaturas, eles não demonstram uma compreensão clara de como podem ser operacionalizadas e nem a percebem como um espaço de associação da formação teórica e prática permeada pela reflexão. Do ponto de vista da pesquisa e da extensão universitária, o desenvolvimento de ações associadas a prática educativa vivenciada, com base nos pressupostos da PPC, pode apontar indicadores consistentes de possibilidades, formas e modos de ações curriculares visando os conhecimentos formativos, por exemplo, em cursos que formam professores, por meio de observação e reflexão, registro da observação realizada, aplicação de conhecimentos, por meio de situações didáticas, atuação em situação contextualizada, resolução de situações problemas, próprias do ambiente escolar, por inserção de metodologias inovadoras, projetos interdisciplinares, situações simuladoras e estudo de caso.

Contudo, a vivência em situações reais se mostra um importante elemento na formação inicial, sendo a PCC o espaço que oportuniza esse momento, pois a partir de sua ação (prática), experimenta, analisa, corrige e define novos modos de agir em situações futuras. Acreditamos que com o entendimento do que seja a PCC e o consequente desenvolvimento de forma efetiva de sua carga horária, no decorrer do curso, irá possibilitar melhorias na parte prática das licenciaturas envolvidas no estudo, contribuindo assim na formação inicial dos futuros professores de Matemática.

REFERÊNCIAS

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. **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 nº 4, de 29 de mai. de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: Conselho Pleno, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em 28 jan. 2025.

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.

CASTRO, A. D. de. A licenciatura no Brasil. **Revista de história**, São Paulo, v. 50 n. 100, p. 627-652, 1974.

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.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GONÇALVES, M. C. **A prática como componente curricular nas licenciaturas em Matemática do Tocantins.** 2023. 248f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Mato Grosso, Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Amazonas, Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13441565. Acesso em: 28 jan. 2024.

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

Histórico

Submetido: 17 de agosto de 2025.

Aprovado: 20 de outubro de 2025.

Publicado: 26 de dezembro de 2025.

Como citar o artigo - ABNT

GONÇALVES, M. C.; MAFRA, J. R. S. O caminho da prática nas licenciaturas. **CoInspiração - Revista dos Professores que Ensinam Matemática (MT)**, v. 8, e2025018, 2025. <https://doi.org/10.61074/CoInspiracao.2596-0172.e2025018>

Licença de Uso



Licenciado sob Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o manuscrito em qualquer meio ou formato. Porém, não permite adaptar, remixar, transformar ou construir sobre o material, tampouco pode usar o manuscrito para fins comerciais. Sempre que usar informações do manuscrito deve ser atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico.







Versão simplificada

Uma versão simplificada do referido manuscrito foi publicada nos Anais do III ETEM – Encontro Tocantinense de Educação Matemática. Link: <https://ojs.sbemto.org/index.php/iiitem/article/view/405>.

Editores convidados

Dailson Evangelista Costa  

José Roberto Linhares de Mattos  

Mônica Suelen Ferreira de Moraes  
Sandra Maria Nascimento de Mattos 