

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: O QUE ISSO SIGNIFICA NA PRÁTICA?

La práctica como componente curricular: ¿qué significa esto en la práctica?

Practice as a curriculum component: what does it mean in practice?

Gisele Cristina Martins Real *

RESUMO: O texto apresenta reflexões a partir da relação entre teoria e prática, traduzida na experiência na construção de currículos voltados para a formação de professores. Busca-se responder ao problema: o que significa a prática como componente curricular apresentada nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, explicitada sob a forma de norma jurídico-legal? Foram adotados: pesquisa documental e estudos bibliográficos, tendo como referencial teórico-metodológico o *policy cycle*. Pode-se observar que a regulação da educação superior, traduzida nos processos avaliativos para fins de autorização e de reconhecimento de cursos, contribuiu para a implementação da reforma na formação de professores, que, entre outros fatores, estabeleceu a prática como componente curricular obrigatório. Esse processo engendrou concepções distintas na construção dos currículos, gerando dúvidas aos gestores educacionais. A prática, conforme prevista no arcabouço normativo, indica sua diluição, ao longo do curso, entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática. Conclui-se que a resposta buscada pelos gestores educacionais vai ser encontrada na interação entre instituições formadoras e instituições de educação básica, de forma a construir de fato uma marca para cada instituição, prescrita em cada projeto pedagógico.

Palavras-chave: política educacional, formação de professores, currículo

ABSTRACT: The text presents reflections based on the relationship between theory and practice, translated into the experience of building a curriculum for teacher training. We seek to respond to the problem: what does practice mean as the curricular component presented in the national curriculum guidelines for the training of teachers from basic education, made explicit in the form of a legal-juridical norm? We adopted a documentary research and bibliographical studies, having the *policy cycle* as the theoretical and methodological referential. One can observe that the regulation of higher education, translated in the evaluative processes with an aim for authorization

* Doutora em Educação pela FEUSP. Professora Adjunta da Faculdade de Educação/UFGD e atualmente Pró-Reitoria de Graduação da mesma universidade. End: Rua João Rosa Góes, 1761, Vila Progresso, Caixa Postal 322, 79825-070, Dourados, MS. Contato: gisellereal@ufgd.edu.br

purposes and recognition of courses, has contributed to the implementation of the reform in the teacher training which, among other things, established the practice as a required curriculum component. This process gave rise to distinct conceptions in the construction of curricula, causing the educational managers to have doubts. The practice, as set out in the regulatory framework, indicates its dilution, along the course, among the disciplines of prospective character, establishing a dialectical relationship between theory and practice. It is concluded that the answer sought by educational managers will be found in the interaction between training institutions and institutions of basic education in order to build a brand for each institution, prescribed in each educational project.

Keywords: educational politics, teacher training, curriculum

RESUMEN: El texto presenta reflexiones desde la relación entre teoría y práctica, traducida en experiencia en la construcción de currículos para la formación del profesorado. Buscamos responder al problema: ¿Qué significa la práctica como componente curricular presentada en las directrices curriculares nacional para la formación de maestros de educación básica, de forma explícita en la forma de norma jurídica-legal? Se ha adoptado: investigación documental y estudios bibliográficos, teniendo como referencial teórico-metodológico el *policy cycle*. Se puede observar que la regulación de la educación superior, traducida en los procesos evaluativos para fines de autorización y reconocimiento de los cursos, contribuyó a la aplicación de la reforma en la formación de maestros, que, entre otros factores, estableció la práctica como componente del currículo requerido. Este proceso dio lugar a conceptos diferentes en la construcción de los currículos, generando dudas a los administradores educativos. La práctica, tal como se establece en el marco reglamentario, indica su dilución, a lo largo del curso, entre las disciplinas de carácter prospectivo, estableciendo una relación dialéctica entre teoría y práctica. Se concluye que la respuesta que buscan administradores educativos se encuentra en la interacción entre las instituciones de formación y las instituciones de educación básica con el fin de construir una marca para cada institución, prescrita en cada proyecto pedagógico.

Palabras clave: política educacional, formación de maestros, currículo

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar algumas reflexões suscitadas a partir da relação entre a teoria, apresentada na literatura sobre formação de professores, e a prática, traduzida na experiência na construção de currículos voltados para essa formação¹.

¹ Essa experiência é construída como professora de cursos que formam professores e gestora educacional, mas também pela participação na Comissão de Especialistas na área de Formação de Professores da Secretaria de Ensino Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria SESu/MEC nº 1.518, de 16 de junho de 2000, e no processo de avaliação de cursos de formação de professores pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” (INEP).

Busca-se responder ao seguinte problema de pesquisa: o que significa a prática como componente curricular apresentada nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, explicitada sob a forma de norma jurídico-legal?

Essa questão está presente no contexto das instituições de educação superior, explicitando a complexidade que está embutida na expressão “prática como componente curricular”, sobretudo considerando a construção histórica desses conceitos no contexto brasileiro.

A priori pode-se acreditar que essa expressão pode ser facilmente definida por meio de consulta ao dicionário, quando se pode extrair significado preciso de cada um dos termos envolvidos. Assim, para a palavra “prática” pode-se encontrar no dicionário Aurélio a seguinte explicação: “ato ou efeito de praticar. Um exercício. Rotina; hábito. Saber provido de experiência. Aplicação da teoria”. O mesmo entendimento pode ser aplicado ao termo “componente” que é significado da seguinte maneira: “que, ou quem, ou aquilo que entra na composição de algo”. Para o verbete “curricular” o mesmo dicionário Aurélio traz a seguinte inscrição: “as matérias constantes de um curso”. Em linhas gerais a expressão “prática como componente curricular” significaria, a partir do entendimento extraído do dicionário, que deve haver a aplicação da teoria nas matérias que compõem o programa de um curso. No entanto, a simplicidade constante nesse entendimento, induz alguns questionamentos, como: já não é assim mesmo que estão estruturados os cursos de licenciatura? Qual a inovação trazida pela legislação ao adotar uma carga horária mínima obrigatória de prática como componente curricular? A prática não era entendida como um componente curricular?

A partir desses questionamentos pode-se perceber que o significado da expressão “prática como componente curricular” carrega em si uma complexidade maior do que inicialmente pode-se apreender, sobretudo quando passa a ser reconceituada, o que ocorre com a reforma da formação de professores, implementada no Brasil a partir de 1995.

Neste texto, serão apresentadas algumas reflexões julgadas pertinentes para esse debate, que estão divididas em três tópicos. No primeiro tópico são resgatadas as bases teóricas que fundamentaram a reforma na formação de professores que se teve em curso a partir de 1995, que engendraram a preocupação da “prática” a se configurar como um componente curricular obrigatório aos cursos de licenciatura. Em um segundo tópico, são apresentados os instrumentos jurídico-normativos em que aparece a definição da “prática” como componente curricular. No terceiro tópico, busca-se sintetizar as questões que permeiam o trabalho dos

gestores institucionais e dos professores no processo de construção curricular dos cursos de licenciatura, apresentando algumas considerações sobre essa questão que merecerem ainda maiores reflexões.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: AS BASES TEÓRICAS DA REFORMA

É importante observar que se entende por currículo, nesta exposição, a concepção de currículo em ação, que intrinsecamente é constituído pela relação teoria e prática, conforme explicita Gimeno Sacristán:

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos. O currículo, como projeto baseado num plano construído, ordenado, relaciona a conexão entre determinados princípios e uma realização dos mesmos, algo que se há de comprovar e que nessa expressão prática concretiza seu valor. É uma prática na qual se estabelece um diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam, etc. (SÀCRISTAN, 1998, p. 15-16)

A partir dessa conceituação, observa-se que a discussão da prática como um componente curricular vai se construir na prática desenvolvida pelos agentes sociais, presentes nas instituições educacionais, ao colocar o currículo pretendido em ação, constituindo-se, portanto, em uma construção histórica.

Especificamente neste trabalho, a questão central da discussão incide na ressignificação do conceito da relação teoria e prática implícito na reforma da formação de professores implementada a partir de 1995. Portanto, para contribuir com a elucidação da questão, busca-se situar o tema resgatando as bases teóricas que fundamentaram essa reforma no Brasil.

A partir da década de 1980 vários estudos vão apontar para uma nova relação entre teoria e prática, focando um novo papel ao professor, que deveria estar mais próximo ao processo de aprendizagem de seus alunos. Um desses estudos refere-se aos trabalhos de Donald Schön, que caracteriza o papel do professor como prático-reflexivo. Nesse sentido, foi forte a

influência de Donald Schön na educação, particularmente na formação de professores. O conceito de professor reflexivo construído por SCHÖN (1992), respalda-se na epistemologia da prática. Assim, para SCHÖN (1992) o professor que refletisse sua ação não se reduziria a um tradutor e aplicador de técnicas, mas estaria pesquisando e construindo seu conhecimento, constituindo-se em um pesquisador de sua prática. Neste caso, “o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada de pesquisa” (PIMENTA, 2002, p. 22).

A epistemologia da prática² caracterizada pela “reflexão na ação, reflexão sobre a ação e a reflexão sobre a reflexão na ação”, valoriza, dessa forma, a experiência e a prática docente. Essa valorização da prática docente vai influenciar o processo de reforma proposta, a partir de 1996, para a formação de professores³, implicando necessidade de educar os professores para a reflexão de sua prática (SCHÖN, 2000).

Além de Schön, há os estudos de Maurice Tardif (2000), que vão corroborar a necessidade de se ampliar o espaço de formação do professor para a prática. Segundo Tardif, a formação de professores está muito calcada na teoria, o que vem fragilizando a atuação dos professores na realidade da sala de aula. Em suas palavras:

Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (TARDIF, 2000, p. 18).

A partir da afirmação de Tardif, pode-se observar a crítica direcionada ao modelo dos cursos de formação de professores, identificado como “aplicacionista”, que, para esse autor, o modelo desvinculava a teoria da prática. A crítica incide, especialmente, na divisão dos cursos em dois momentos estanques: o conhecimento propositivo trabalhado nas disciplinas teóricas e o estágio, momento destinado à aplicação do conhecimento,

² Segundo Pimenta (2002), a base da epistemologia da prática de SCHÖN se constitui a partir de Dewey, Luria e Polanyi. No entanto, Duarte (2003) expõe que se trata de um equívoco a construção da epistemologia da prática de Schön, tendo com base os estudos de Luria.

³ Como exemplo dessa influência cita-se o documento publicado pelo MEC, em 1999, intitulado “Referenciais para formação de professores”.

entendido como a prática. Nesse sentido, o autor propõe a revisão desse modelo.

Outra concepção teórica que influenciou a resignificação da relação teoria e prática na política de formação de professores no período de 1995 a 2002 foram os estudos de Philippe Perrenoud. Várias obras desse autor foram traduzidas para o português, entre essas podem ser mencionadas: “As dez novas competências para ensinar” e “Pedagogia diferenciada – das intenções à ação”. Nesses trabalhos o autor vai focar a importância de se criar novas competências para o professor ensinar, encarregando-se fortemente do trabalho prático da sala de aula, sendo este o ofício docente.

Antônio Nóvoa também se constituiu em base teórica para a resignificação do conceito de prática presente na reforma da formação de professores, especialmente quando tratou da simetria invertida. Esse conceito é adotado e explicitado no Parecer CNE-CP nº 9/2001, nos seguintes termos:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor, que se refere ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente (CNE, 2001a, p. 30).

Essas concepções de prática presentes nas discussões dos autores apresentados vão ser incorporadas à política educacional que trata da formação de professores, podendo ser visualizadas em documentos como os “Referenciais para Formação de Professores”, anteriormente mencionado, e em instrumentos normativos como o Parecer CNE-CP nº 9/2001 e as Resoluções CNE-CP nºs 01 e 02/2002.

Esses documentos explicitam as intenções da reforma pretendidas para a formação de professores, uma vez que se constituem em instrumento de formalização da política ao longo de uma série de ações, intenções e comportamentos, conforme descreve Palumbo (1989):

Política é um processo, ou uma série histórica de intenções, ações e comportamentos de muitos participantes. Uma lei aprovada no Congresso pode ser observada, uma decisão tomada em tribunal pode ser lida, assim como também podem ser lidos regulamentos promulgados por departamentos governamentais e memorandos escritos por administradores de agências, a plataforma de um partido político pode ser lida e as declarações de um político podem ser ouvidas. Mas esses elementos sozinhos não constituem uma política. Uma política pública, assim como a política partidária, é complexa, invisível e elusiva (PALUMBO, 1989, p. 35).

Nesse sentido, busca-se, a partir deste momento, apresentar o conjunto dos instrumentos jurídico-normativos que deram suporte à reforma, com vistas a explicitar a ressignificação do conceito da prática como um componente curricular, constante na política brasileira.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: OS INSTRUMENTOS JURÍDICO-NORMATIVOS DA REFORMA

O marco na definição da “prática” como componente curricular é constituído pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/1996 que dispõe: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas”.

É importante ressaltar que até 1996 os cursos de licenciatura tinham como componente curricular o estágio, que era identificado com a seguinte inscrição: “Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado”. Diante desse cenário, de mudanças normativas, as instituições de educação superior passaram a ter dúvidas na interpretação do que seria a prática de ensino. Essa dúvida passa a ser exteriorizada nos discursos dos gestores institucionais e coordenadores de curso que, nos aspectos práticos, mantiveram a estrutura do modelo “aplicacionista”. Esse fato justifica-se, particularmente, ao se considerar a memória, a cultura das instituições e as práticas docentes (AZEVEDO, 1996). Nesse sentido, a prática de ensino continua concebida como uma forma de estágio supervisionado, tendo como única inovação a ampliação da carga horária para as 300 horas previstas na lei.

No entanto, os documentos que dão origem ao processo de reforma na formação de professores passam a conceituar “prática” como atividade distinta do estágio supervisionado, conforme se pode observar na transcrição do documento “Referenciais para Formação de Professores”, a seguir exposta:

O conhecimento e a análise de situações pedagógicas, tão necessários ao desenvolvimento de competências não precisam ficar restritos apenas aos estágios, como é mais usual. Como já foi apontado, esse contato com a prática real de sala de aula não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até à escola de formação por meio das tecnologias de informação – computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudos de casos. Os recortes da tematização podem ser definidos segundo os objetivos de cada situação de formação pode-se optar por tematizar aspectos específicos da prática ou a prática contextualizada em sua totalidade (MEC, 1999, p. 109).

Diante desse cenário, o processo de implementação da reforma da formação de professores passa a estabelecer conceitos distintos para a prática de ensino e para o estágio supervisionado. As intenções da reforma na formação de professores podem ser explicitadas, particularmente, no Parecer CNE/CP nº 9/2001. A análise desse parecer é fundamental para a compreensão dessa implementação, particularmente na medida em que explicita a base teórica que a alicerça, considerando os conceitos dos autores anteriormente mencionados.

Por esse parecer, os cursos de formação de professores tinham que se estruturar de forma diferenciada do modelo instalado, baseado na fórmula 3 +1, usualmente empregada no Brasil, que se constituía por três anos de base comum (bacharelado) e mais um ano para a formação do licenciado, conforme explicita a transcrição do parecer a seguir exposta:

O processo de elaboração das propostas de diretrizes curriculares para a graduação, conduzido pela SESu, consolidou a direção da formação para três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo 3+1 (CNE, 2001a, p. 5-6).

A partir dessa reestruturação própria e independente a ser aplicada aos cursos de licenciatura, seria possível estabelecer as bases de enfrentamento dos desafios presentes na formação de professores, entre os quais constava uma visão mais ampla da prática. O Parecer CNE-CP nº 09/2001 traz a seguinte orientação para essa questão:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante, conforme já mencionada, segmenta o curso em dois pólos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro pólo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdos da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo pólo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática. 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 (CNE, 2001a, p. 22).

Pode-se perceber, pela análise dos documentos normativos apresentados, que a prática passa a se distinguir do estágio, ganhando espaço próprio como componente curricular, estabelecendo eixo de integração entre a dimensão teórica do curso e a atividade profissional a ser desenvolvida no estágio. A prática, inclusive, não necessita ser realizada na escola, mas pode ser contextualizada no ambiente da instituição formadora, por meio das tecnologias da informação, como o computador e o vídeo.

O Parecer CNE-CP nº 9/2001 ainda é mais explícito quando afirma: “A idéia 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” (CNE, 2001, p. 23).

A norma, a partir desse momento, prevê a ruptura da prática e do estágio, nos moldes como vinham sendo ofertados, ou seja, como componente curricular único destinado ao tempo do estágio, identificado pelas instituições como “prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado”. Portanto, a prática sob a forma de estágio supervisionado deixa de existir, passando a se constituir em dois componentes curriculares distintos.

Com isso, surgem questões operacionais que colocam em xeque a compatibilização entre o texto da LDB e as orientações do Parecer CNE-CP nº 09/2001, uma vez que a lei prevê 300 horas para a prática de ensino, ainda concebida na dimensão do estágio, denominado como “prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado”, e o texto do parecer que previa dois componentes curriculares distintos a saber: prática e estágio. Nesse sentido, levantam-se as seguintes questões: qual a diferença entre prática de ensino e prática como componente curricular? Qual a diferença entre prática e estágio? Qual a carga horária do estágio, se a prática de ensino deve ter no mínimo 300 horas?

Para responder a essas questões o Conselho Nacional de Educação divulga os Pareceres nºs. 21 e 28/2001. Cumpre destacar que para esta análise será considerado o Parecer CNE-CP nº 28, de 2 de outubro de 2001, pois deu nova redação ao Parecer nº 21/2001, sendo portanto o documento que serviu de orientação normativa.

Ressalta-se que o próprio Parecer nº 28/2001 menciona a necessidade de compatibilização entre os instrumentos normativos, identificados pela Assessoria Técnica da Secretaria de Educação Superior do MEC, conforme demonstra a transcrição a seguir exposta:

Este Parecer, contudo, deve guardar coerência com o conjunto das disposições que regem a formação de docentes. Cumpre citar a Resolução CNE/CP 1/99, o Parecer CNE/CP

4/97 e a Resolução CNE/CP 2/97, o Parecer CNE/CEB 1/99 e a Resolução CNE/CEB 2/99 e, de modo especial, o Parecer CNE/CP 9/2001, o respectivo projeto de Resolução, com as alterações dadas pelo Parecer CNE/CP 27/2001. A existência de antinomias entre estes diferentes diplomas normativos foi anotada pelo Parecer da Assessoria Técnica da Coordenação de Formação de Professores SESu/MEC, encaminhada a este Conselho, pelo Aviso Ministerial 569, de 28 de setembro de 2001, para efeito de harmonização entre eles (CNE, 2001b, p.1)

Nesse sentido, o Parecer nº 28/2001 vai definir prática e estágio como componentes curriculares distintos, e inclusive não empregando mais o termo “prática de ensino” de forma restrita, e sim utilizando a expressão “prática como componente curricular”, conforme conceituação a seguir expressa:

A prática como componente curricular [...] 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 (CNE, 2001b, p. 11).

Sobre o estágio supervisionado, o Parecer nº 28/2001, ao reforçar a sua distinção da prática de ensino, traz a seguinte definição:

Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado (CNE, 2001b, p. 11).

Conforme se pode inferir das citações extraídas do Parecer nº 28/2001, prática e estágio supervisionado são componentes curriculares distintos. Esse parecer sinaliza, de forma enfática, que a forma de abordagem desses componentes deve ser definida pelas instituições formadoras e explicitada nos projetos pedagógicos dos cursos. Esse processo deveria ainda contemplar ações de articulação com as instituições

de educação básica na construção do currículo e das ações a serem desenvolvidas no âmbito da prática e do estágio. O trecho transcrito a seguir ilustra o aspecto mencionado:

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 (CNE, 2001b, p. 11, grifos nossos).

Em 2002 são publicadas, pelo CNE, duas resoluções que tratam da formação de professores, que contribuem no processo de compreensão da prática como um componente curricular, inclusive definindo a carga horária mínima destinada à prática e ao estágio, que são as Resoluções nº 1 e 2, enfatizando as proposições constantes nos instrumentos normativos anteriormente mencionados.

A Resolução nº 2/2002 define a carga horária mínima de 2.800 horas para os cursos de licenciatura, explicitando o foco na relação teoria e prática ao apresentar a distribuição dessa carga horária entre os seus componentes curriculares, conforme dispõe o seu art. 1º:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

- 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.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Com isso estão definidas as bases normativas que vão definir a tônica da formação de professores no Brasil, cabendo às instituições de ensino superior proceder a sua implementação.

A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR: AS DÚVIDAS DOS GESTORES

A partir das bases normativas, as dúvidas que permeiam o trabalho dos gestores institucionais e dos professores no processo de construção curricular dos cursos de licenciatura se intensificam, sobretudo porque a prática como componente curricular mais do que um componente curricular passava a caracterizar a própria instituição, uma vez que o Parecer 28/2001 previa que a prática deveria “trazer as marcas das instituições, prescrita nos projetos pedagógicos de seus cursos”.

Ressalta-se que, para esse parecer, a prática de ensino e a prática como componente curricular são aspectos distintos na constituição dos cursos que formam professores, ao mesmo tempo em que deveriam estar articuladas. Neste sentido, é o que previa o Parecer n. 28/2001: “a prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino (CNE, 2002, p.10)”, sem, contudo repetir a fórmula da prática de ensino sob a forma de estágio supervisionado.

Essas orientações passam a exigir a reconfiguração dos cursos a serem autorizados, mas também dos cursos que estavam em curso, particularmente daqueles em processo de reconhecimento. Esses processos avaliativos, especificamente destinados à autorização, ao reconhecimento e à renovação de reconhecimento de cursos, constituíam a base do processo de implementação da reforma, uma vez que tratavam de procedimentos de regulação do sistema⁴.

Diante desse contexto, algumas dúvidas surgem no âmbito das instituições ao procurar promover a adequação de seus currículos às novas orientações. Essas dúvidas podem ser sintetizadas no seguinte problema: Como projetar um curso de licenciatura, considerando a prática como um componente curricular?

A partir desse problema surgem novas questões de ordem prática como: Qual o modelo a ser utilizado que não seja “aplicacionista”? Deve-se inserir uma disciplina intitulada prática de ensino, desde o início do curso? Ou se deve acrescentar uma dimensão prática para algumas disciplinas? Ou será que se deveriam criar disciplinas a serem ofertadas por um caráter eminentemente prático?

Essas perguntas eclodiram junto aos membros do Conselho Nacional de Educação que procuraram contribuir no processo de interpretação das orientações normativas, como foi o caso da então conselheira Silke Weber, que explicita o seu impacto na dinâmica dos cursos:

É, aliás, no tocante à formação de professores que devem ser localizadas as repercussões mais visíveis da atuação tanto da

⁴ Afonso (2000) explicita que no contexto do Estado Avaliador, “a avaliação aparece assim como um pré-requisito para que seja possível a implementação desses mecanismos” (p. 49). Esses mecanismos seriam formas de controlar e responsabilizar as instituições pelos seus resultados.

Câmara de Educação Superior como do próprio Conselho. Essas repercussões ocorrem igualmente na reestruturação do sistema formador de nível superior, [...], e nas orientações curriculares, nas dinâmicas formativas e nos conteúdos dos cursos (WEBER, 2002, p. 95).

Especificamente, em relação à prática como componente curricular, Weber (2002) informa que

[...]. No que se refere à formação de professores, a necessária vinculação entre teoria e prática expressa, entre outros aspectos, por intermédio da definição da prática como componente curricular, é quase sempre interpretada como sendo equivalente à prática de ensino. Trata-se de uma interpretação reducionista por não incluir como prática outras atividades pedagógicas relevantes ao fazer escolar (WEBER, 2002, P. 96).

Com isso pode-se perceber que as respostas requeridas pelos gestores institucionais dependem das interpretações que a prática institucional e a relação entre formuladores e implementadores da política de formação de professores forem construindo, sobretudo considerando a reconfiguração atual no quadro dos gestores e dos burocratas que compõem as instâncias superiores dos órgãos governamentais, inclusive no setor educacional.

No entanto, a partir da análise da literatura apontada na primeira parte, bem como dos instrumentos normativos mencionados, é possível sinalizar que a criação de uma disciplina intitulada “prática de ensino” não parece atender aos princípios requeridos pela política nacional de formação de professores que está em curso. Nesse mesmo sentido, não deve ocorrer a criação de disciplinas de caráter prático. A dimensão prática parece que deve vir diluída ao longo do curso entre as disciplinas de caráter propositivo, estabelecendo uma relação dialética entre teoria e prática.

A resposta buscada pelos gestores institucionais vai ser encontrada na interação entre instituições formadoras e instituições de educação básica, de forma a construir de fato uma marca para cada instituição, prescrita em cada projeto pedagógico.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. *A avaliação educacional: regulação e emancipação*. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

CNE. *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, 2002. Disp. em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >. Acesso em: 12 set. 2008.

CNE. *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: CNE, 2001a. Disp. em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_09_080501.htm >. Acesso em 14 set. 2008.

CNE. *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, 2001b. Disp. em: <http://www.abmes.org.br/_Download/Associados/Legislacao/2001/Parecer/Par_CP_28_080501.htm >. Acesso em: 14 set. 2008.

CNE. *Resolução CNE-CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002. Disp. em: < http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2002/res_2002_0001_CP_retificacao_formacao_professores.pdf >. Acesso em: 12 set. 2008.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601 – 625, ago. 2003.

FERREIRA, A. B. de H. *Dicionário básico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexicon, 2003.

MEC. *Referenciais para formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental (MEC/SEF), 1999.

PALUMBO, D. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: MEC. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: MEC/FNDE/Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1989. p. 35 – 61.

PERRENOUD, P. As dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PERRENOUD, P. *Pedagogia Diferenciada – das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e críticas do conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17 – 52.

SACRISTÀN, J. G.. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 77 – 92.

TARDIF, M.. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: Campinas, n. 13, p.5 - 24, jan/fev/mar/abr. 2000.

WEBER, S. Notas sobre o CNE e a qualidade do ensino superior. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 91 – 96, set. 2002.