



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Brasil

De Souza Neto, Samuel; Pinto da Silva, Vandeí  
Prática como Componente Curricular: questões e reflexões  
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 889-909  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



## **Prática como Componente Curricular: questões e reflexões**

### *Practice as a Curriculum Component: questions and reflections*

**Samuel de Souza Neto<sup>[a]</sup>, Vandeí Pinto da Silva<sup>[b]</sup>**

<sup>[a]</sup> Livre-Docência pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente do Instituto de Biociências da Unesp e dos programas de pós-graduação em Educação e em Ciências da Motricidade do IB/Unesp de Rio Claro, Rio Claro, SP - Brasil, e-mail: samuelsn@rc.unesp.br

<sup>[b]</sup> Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), docente da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, SP - Brasil, e-mail: vandeips@marilia.unesp.br

---

### **Resumo**

A presente reflexão é motivada pelas dificuldades postas aos cursos de licenciatura para interpretarem o significado da Prática como Componente Curricular (PCC), dificuldades essas expressas nas diferentes formas de sua implementação. O objetivo é contribuir com a construção de uma concepção de PCC integrada ao projeto político-pedagógico do curso e que colabore com o aprimoramento da formação do professor, de modo a superar ajustes curriculares formais nos quais a PCC serve apenas como mecanismo facilitador do cumprimento da carga horária mínima do curso. O ponto de partida é a análise de modelos de PCC vigentes numa universidade pública, seus avanços e desafios. Em seguida, são discutidas as ambiguidades das diretrizes legais acerca do conceito de prática presentes nas formulações “Prática de ensino e estágio supervisionado”, “Estágio” e “PCC”. O lugar da PCC no currículo também é problematizado: trata-se de resgatar a prática como

referência da formação, de superar a indistinção entre PCC e Estágio e as dicotomias existentes entre disciplinas de formação específica e pedagógicas. Por fim, com base em pressupostos teóricos que articulam teoria e prática, são propostos projetos integradores por meio dos quais a PCC pode contribuir para a organicidade do curso, a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, a ampliação da formação para além da sala de aula e para a formação de professores mais bem preparados ao enfrentamento dos desafios atuais.

**Palavras-chave:** Prática como Componente Curricular. Currículo. Formação docente.

### **Abstract**

*This present reflection is motivated by difficulties imposed to graduation courses in order to interpret the meaning of Practice as a Curriculum Component (PCC), these difficulties expressed in different forms of implementation. The aim is to contribute to building a conception of PCC integrated to the political-pedagogical project of the course and contribute to the improvement of teachers training, in order to overcome formal curriculum adjustments in which the PCC only serves as a mechanism to facilitate compliance with the minimum workload of the course. The starting point is the analysis of PCC models already existent in public universities, its advances and challenges. Then we discuss the ambiguities of the legal guidelines about the concept of practice present in formulations such as "Teaching Practice and Supervised Internship", "Internship" and "PCC". The place of PCC in the curriculum is also questioned: it's about to rescue practice as a formation reference, to overcome the lack of distinction between PCC and Internship, and the dichotomies between disciplines of specific formation and teaching. Finally, based on theoretical assumptions that link theory and practice, integration projects are proposed by means of which the PCC can contribute to the organization of the course, the interdisciplinary, collective work, the expansion of formation beyond the classroom and to the training of teachers better prepared to face the current challenges.*

**Keywords:** Practice as a Curriculum Component. Curriculum. Teacher training.

## Introdução

Este texto emerge de pesquisa e discussões ocorridas no âmbito da Universidade Estadual Paulista (Unesp) acerca da Prática como Componente Curricular (PCC) e sua relação com o Estágio Curricular Supervisionado, problematizando, em seu conteúdo, questões vinculadas à profissionalização do ensino (HOLMES GROUP, 1986; TARDIF, 2002; BORGES, 2008), aos saberes docentes (TARDIF, 2002), ao currículo (SILVA, 1999; BORGES, 2008) e à epistemologia da prática (SCHON, 1983, 1992; TARDIF, 2002). Tem como objetivo e proposição instaurar um debate relacionado à Prática como Componente Curricular (PCC), além de chamar atenção para questões do Currículo e do Estágio Curricular Supervisionado. Longe de ser um texto acabado, destina-se a provocar questionamentos no que tange a algumas políticas já adotadas ou que estão em curso nas universidades e em outras instituições de ensino superior, visando colocar em pauta o ativismo, o pragmatismo e o utilitarismo das reformas. Questiona, ainda, a passividade como são aceitas as diretrizes legais, independentemente de avanços ou recuos que possam delas advir para a formação de professores. Não se trata de negar os esforços de interpretação e de aplicação da lei que se têm realizado, mas de colocar em foco a questão sobre se os caminhos adotados têm sido os mais promissores.

Dessa forma, o ponto de partida foi o “Relatório síntese de caracterização das licenciaturas” (UNESP, 2011), com 43 questões abertas que deram origem a sete eixos temáticos, a saber: organização geral do curso (questões 1 a 7); estrutura (questões 8 a 10); disciplinas (questões 11 a 16); Estágio Curricular Supervisionado (questões 17 a 33); Prática como Componente Curricular (questões 34 e 35); avaliação (questões 36 a 39); e indicativos gerais (questões 40 a 43).

Esse questionário, elaborado pelo Fórum das Licenciaturas da Unesp, foi enviado para os 51 cursos de licenciatura dessa instituição, tendo como referência os Conselhos de Curso de cada unidade. Pelo número de participantes (51 cursos), observou-se a ausência de 20% dos cursos nas respostas. Assim, as considerações sobre a PCC partiram desse universo e se referenciaram nos documentos *Simpósio: a prática de ensino em questão* (CARVALHO et al., 1993), *Pensando a formação de professores na Unesp* (CARVALHO et al., 2002) e *II Simpósio: a prática de ensino em questão* (CARVALHO et al., 2009), documentos esses oriundos de discussões na Unesp.

No *Relatório síntese de caracterização das licenciaturas* (UNESP, 2011), foram duas as questões destinadas à Prática como Componente Curricular, emergindo os seguintes aspectos: (a) Como estão organizadas as PCC?; (b) Como são desenvolvidas as PCC?; (c) Especificar as cargas horárias das PCC cumpridas em disciplinas específicas; (d) Especificar as cargas horárias das PCC cumpridas em disciplinas de Educação; (e) Especificar as cargas horárias das PCC cumpridas em atividades e/ou projetos; e (f) A carga horária das PCC está integralmente alocada na grade horária?

As respostas dadas a essas questões, aspectos ou informações pelos 31 respondentes de 40 graduações foram vagas, genéricas, trazendo subjacente a elas um questionamento ao próprio instrumento de coleta de dados e sobre as condições nas quais os participantes desse estudo responderam às perguntas, bem como às “concepções” de PCC efetivadas nos projetos político-pedagógicos dos cursos e que até o presente momento parecem não serem claras.

Com base nos dois quadros apresentados sobre as PCC, foi possível inferir que elas estão alocadas nas disciplinas de conteúdos específicos, em disciplinas de fundamentos da educação, nas disciplinas dos cursos e no Estágio Curricular Supervisionado. Foi colocado também que um curso de Pedagogia não tem PCC.

Observou-se que, dos 31 respondentes (de 40 graduações ou cursos), 32,3% apontam o vínculo das PCC com disciplinas específicas e 35,5% entre disciplinas específicas e disciplinas de fundamentos da

educação, indicando que sua residência prioritária encontra-se nas disciplinas específicas. Outra informação encontrada foi: para 73,3%, a PCC está alocada na estrutura curricular. Porém, os aspectos vinculados a como estão organizadas, como são desenvolvidas ou quais são as cargas horárias cumpridas em disciplinas específicas, em disciplinas de Educação e em atividades e/ou projetos não foram respondidos. O fato de não terem sido respondidos instigam à problematização de duas questões: O que é a PCC? A PCC no currículo.

Note-se que não somente as PCC, mas também o Estágio Curricular Supervisionado está “perdendo” a sua dimensão original de “Prática reflexiva sobre e do Ensino” (SCHON, 1992; BORGES, 2008), ficando o Estágio mais restrito à instrumentalização do ensino, seja devido à orientação das diretrizes nacionais, seja por conta das próprias políticas internas da universidade.

Nessa via de mão única, o currículo não é exceção, pois tende a continuar como um conjunto de disciplinas (SILVA, 1999). Apesar de algumas experiências inovadoras, elas se diluem no próprio movimento interno da universidade, entre outras frentes, que preferem iniciar o processo de mudanças curriculares pelas disciplinas do que partir da discussão do perfil profissional ou outro aspecto mais significativo, como o projeto político-pedagógico, a docência ou a formação do educador.

No âmbito das reestruturações dos cursos, esperava-se que o Conselho de Curso, criado em 1989 na Unesp, pudesse resolver parte desses problemas. Entretanto, o conselho tenta fazer o seu trabalho à semelhança de um besouro, que, contrariando algumas leis da natureza, até consegue levantar voo, mas de forma muito limitada, como pode ser visto em alguns dos relatos apresentados no instrumento de coleta de dados. Nesse sentido, observa-se também que até o presente momento não foi criado nas unidades universitárias o Conselho das Licenciaturas (BRASIL, 2002a), um espaço que poderia proporcionar mais organicidade às discussões vinculadas à PCC e ao Estágio Curricular Supervisionado.

Outro aspecto fundamental que emerge desse contexto é a aceitação de novas diretrizes curriculares, no âmbito estrutural, sem qualquer

questionamento no âmbito da política universitária. Internamente até há resistências isoladas, mas predomina o seguinte pensamento pragmático: “se as exigências foram feitas pelo MEC, compete a todos cumpri-las o mais rápido possível”. Assim, perde-se a oportunidade de exercitar a autonomia universitária, de “pensar por conta própria” no que compete a cada instituição. Com a perda de autonomia, a universidade perde a capacidade de dizer ao mundo a razão de ser de sua existência, qual seja, formular propostas transformadoras. Nesse contexto, segue a reflexão da problematização proposta e dos dados encontrados.

### **O que é a “Prática” como Componente Curricular?**

A ideia de permear todo o processo de formação inicial com a “prática” não é algo recente. Em 1975, Valnir Chagas já havia chamado a atenção para esse aspecto ao responder a uma questão similar: Qual o momento em que se deve realizar a Prática de Ensino? O conselheiro assinalou que haveria uma incoerência se a prática fosse situada rigidamente antes ou depois das matérias; o ideal seria que ela ocorresse ao longo do seu estudo (CHAGAS, 1975). Portanto, em 1975 já se pensava na ideia de uma “prática” que deveria perpassar todo o currículo.

Passados 26 anos, surge a proposição da *prática de ensino* como uma prática que produz algo no âmbito do ensino, evidenciando-se essa possibilidade no Parecer CNE/CP n. 9/2001, confirmada com tal identidade no Parecer CNE/CP n. 21/2001, o que provocou sérias discussões sobre o assunto, pois

Sendo a *prática de ensino* um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/01 [...] 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.* [...]

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o *novo paradigma* das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciatura, *ao mínimo legal das 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas*, que além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de prática escolhida no projeto pedagógico do curso (BRASIL, 2001b, p. 10, grifos nossos).

Porém, essa visão se chocava com o previsto sobre a Prática de Ensino/Estágio Supervisionado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96. O próprio texto do referido parecer, ao final, sem explicar como, coloca que

Estas 2000 horas de trabalho de execução de atividades científico-acadêmicas somadas às 400 horas de prática de ensino e às 400 horas de estágio supervisionado são o campo da duração formativa em cujo terreno se plantará a organização do projeto pedagógico planejado para um total mínimo de 2.800 horas. (BRASIL, 2001b, p. 14, grifos do original)

A LDBEN n. 9394/96, no artigo 65, ao instituir um novo parâmetro para a Prática de Ensino, estabeleceu o mínimo de 300 horas. Em seu histórico foi assinalado que, na legislação anterior, a *Prática de Ensino* (disciplina) foi compreendida sob a forma de *Estágio Supervisionado* (atividade) na maior parte dos cursos de licenciatura, ao passo que em alguns foi erigida sob a forma de *disciplina* com vínculos variáveis em relação ao estágio propriamente dito. Considerou-se que esse tipo de situação acabou criando um problema não resolvido satisfatoriamente na prática da formação do professor. Em função disso, a nova lei procurou mudar essa realidade com a exigência das 300 horas de Prática de Ensino, remetendo aos Conselhos Estaduais de Educação a competência para a fixação de normas para os estágios.

No estado de São Paulo, o Conselho Estadual de Educação, em 23 de setembro de 1997, fundamentado no artigo 82 da LDBEN



n. 9394/96, assinalou no Relatório do Conselho Pleno que “a expressão ‘prática de ensino’ abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências de regência de classe e realização de estágios” (SÃO PAULO, 1997, p. 10). Portanto, a Prática de Ensino passa a ser concebida não só como atividade, mas também como disciplina, e sua programação deverá considerar:

Artigo 3º – *A programação dos estágios atenderá a diretrizes fixadas pelo conjunto dos docentes dos cursos de licenciatura e levará em conta a amplitude da função docente do futuro licenciado*, em termos de eficiência do ensino no quadro das propostas pedagógicas das escolas.

Parágrafo único – *Os estágios abrangerão, obrigatoriamente, atividades referentes à elaboração, execução e avaliação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública ou particular* (SÃO PAULO, 1997, p. 10, grifos nossos).

No âmbito das mudanças, novamente a legislação federal se manifesta por meio do Conselho Nacional de Educação, no Parecer n. 744, de 3 de dezembro de 1997 — referente ao artigo 65 da Lei n. 9394/96 —, assinalando as seguintes orientações:

Artigo 2º – *A prática de ensino deverá constituir o elemento articulador entre formação teórica e prática pedagógica com vistas à reorganização do exercício docente em curso*;

Artigo 3º – *A prática de ensino deverá incluir, além das atividades de observação e regência de classe, ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico; [...]* (BRASIL, 1997, p. 1, grifos nossos).

Sobre as duas orientações oficiais, é fundamental sublinhar que a estadual, paulista, antecipa-se à federal, servindo inclusive como “parapeito” para a outra. Entretanto, no parecer federal assinala-se grande flexibilidade, elasticidade, ou mesmo amplitude. Delimita-se a Prática de Ensino como disciplina e atividade ao se considerar que “a expressão ‘prática de ensino’ abrange a aprendizagem de noções teóricas, experiências

de regência de classe e realização de estágios”; elege-se a “escola, pública ou privada”, como os locais privilegiados para este processo, bem como delimita-se que o estágio “levará em conta a amplitude da função docente” (BRASIL, 1997, p. 1).

Dessa forma, observa-se que há um grande choque de identidade no que se refere à denominação *prática de ensino*, havendo a tentativa de resolução com a substituição do Parecer CNE/CP n. 21/2001 pelo Parecer CNE/CP n. 28/2001 e pela Resolução CNE/CP n. 1/2002, momento em que se assume a ideia de Prática como Componente Curricular. Nessa mudança de redação mudam-se as palavras, mantendo-se o sentido anterior.

Os documentos explicitam uma *concepção de Prática — componente curricular* — que abarca uma dimensão do conhecimento presente tanto nas situações em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio, no momento em que se exercita a atividade profissional (Parecer CNE/CP n. 9/2001).

No Parecer CNE/CP n. 28/2001, por *prática* se entende “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas, cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001c, p. 9).

*A prática como componente curricular* é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente [...] 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 (BRASIL, 2001c, p. 9, grifos nossos).

Assim, a Prática como Componente Curricular é uma prática que deveria produzir algo no âmbito do ensino, podendo ser entendida como: (a) uma estratégia para a problematização e a teorização de questões pertinentes ao campo da educação e à área de *ensino de...*, oriundas do contato direto com o espaço escolar e educacional e com o espaço das vivências e experiências acadêmicas ou profissionalizantes; e (b) um

mecanismo para viabilizar a integração entre os diferentes aportes teóricos que compõem a investigação científica e os campos de conhecimento em educação e *ensino de...*

No entanto, será posto que essa Prática não ficará isolada, *restrita ao estágio*, desarticulada do restante do curso, mas estará presente desde o início do curso, permeando toda formação, constituindo-se, assim, na essência, referencial ou matriz que deverá orientar o processo de adequação/reestruturação curricular.

Da mesma forma, essa *dimensão prática*, nas áreas/disciplinas, *não poderá ficar restrita às disciplinas pedagógicas*, cabendo, ressaltar que a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio. Terá como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nessa *prática* a ênfase estará nos *procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema*.

Desse modo, as *400 horas da prática curricular*, que foram acrescentadas nos currículos dos cursos de formação de professores, não podem nem devem ser vistas como uma estratégia para buscar equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, mas devem ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática que produza algo no âmbito do ensino e auxilie na formação da identidade do professor como educador.

Essa prática, como já mencionado, deverá estar voltada para os procedimentos de observação e reflexão, o registro das observações realizadas e a resolução de situações-problema — sendo, portanto, *direcionadas para o “âmbito do ensino”* (profissão docente como, por exemplo, estudo de caso), pois a concepção de prática curricular explicitada nos documentos assim a caracteriza (BRASIL, 2002a, p. 8, grifos nossos).

No entendimento dessa proposta, o que se busca é a constituição de um projeto para as 400 horas, articulado e formalmente explicitado no projeto político-pedagógico do curso, podendo ser elaborado e desenvolvido numa perspectiva interdisciplinar. A interdisciplinaridade, junto da articulação entre teoria e prática, tem sido pensada como uma das relevantes

possibilidades para a superação da fragmentação que se instalou no âmbito educacional. Porém, essa interdisciplinaridade abarca a interpenetração de método e conteúdo entre disciplinas que trabalham, conjuntamente, determinado objeto de estudo. Tal integração ocorre durante a construção do conhecimento, de forma conjunta, desde a apresentação do problema. Assim, a PCC implica também uma nova visão de currículo.

### **A prática como componente curricular no currículo**

Nesse contexto, a Prática como Componente Curricular causou um grande “nó” na cabeça dos membros de cada Conselho de Curso da Unesp, no que tange às licenciaturas. Por ocasião das mudanças curriculares, acabou-se optando mais pela adequação curricular do que por uma reestruturação curricular. Assim, tornou-se “comum” encontrar a PCC pulverizada nas disciplinas da graduação, podendo ela ser específica, pedagógica ou de intervenção e ficando, muitas vezes, confinada na “missão” de melhorar a relação teoria-prática na própria disciplina.

Nos corredores da universidade, para muitos professores de conteúdo específico, esse quadro se configurou como um excesso de práticas, não contribuindo para o desenvolvimento do curso, pois, no entender deles, o que os estudantes precisam ter é conteúdo. No entanto, há também tentativas interessantes de se buscar a superação de um simples “aplicacionismo”, implantando uma pedagogia de projetos, vinculada a essa ideia ou, como foi sugerido no documento *Pensando a formação de professores na Unesp* (CARVALHO et al., 2002), na forma de Projetos Integradores, pois

deve transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, incluindo diferentes atividades que propiciem ao futuro professor o conhecimento da comunidade, das famílias e dos próprios alunos. [...] *Essas atividades, que devem buscar a correlação entre teoria e prática, exigem um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de*

*situações próprias do ambiente da educação escolar* (CARVALHO et al., 2002, p. 11, grifos nossos).

Considerando-se essa proposição como possibilidade, cabe colocar que, por um lado, foi apresentado um novo paradigma ou concepção de formação nas diretrizes curriculares voltadas para a Formação de Professores de Educação Básica e, por outro, ao mesmo tempo, fragmentou-se uma ideia original que se tinha de Prática de Ensino/Estágio Supervisionado que, bem compreendida, questionava a hegemonia do currículo de orientação acadêmica, técnico-científica.

O quadro a seguir procura demonstrar o que está sendo comentado, bem como aponta para a perspectiva de mudança desse modelo de formação.

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Profissional	Voltado para a formação do profissional como um tecnólogo, um <i>expert</i> , que domina um conjunto de conhecimentos formalizados e oriundos da pesquisa, a fim de aplicá-los na prática escolar.	Voltado para a formação do profissional reflexivo, que produz saberes e é capaz de deliberar sobre sua própria prática, objetivá-la, partilhá-la, questioná-la e aperfeiçoá-la, melhorando seu ensino.
Saberes	Baseado na epistemologia científica.	Baseado na epistemologia da prática.
	Visão unidimensional e disciplinar dos saberes na base da formação.	Visão pluralista dos saberes na base da formação.
	Saberes científicos e curriculares são a referência para a formação profissional.	Saberes práticos e competências são a referência de base para a formação profissional.
	Pesquisadores e formadores universitários produzem e controlam os saberes na base da formação, enquanto professores aplicam os saberes na base da formação.	Professores e pesquisadores produzem e controlam os saberes na base da profissão, o saber da experiência, os saberes práticos têm o mesmo estatuto que os saberes científicos.

(Continua)

(Conclusão)

	Modelo acadêmico	Modelo profissional
Modalidades de formação	Centrada na formação acadêmica.	Centrada na prática.
	Estágio não muito longo, no fim do curso.	Estágio em alternância, ao longo da formação.
	A universidade é o centro da formação.	A escola é o locus central da formação.
	Apesar de ir ao campo (ao meio escolar), é a universidade que controla todo o processo de formação.	Ocorre em alternância entre o meio escolar e o meio de formação na universidade. O processo de formação é partilhado e, em certa medida, até mesmo a avaliação é partilhada entre os atores.
	Os atores envolvidos na formação são particularmente os docentes universitários. Os professores que recebem os estagiários se limitam a dar conselhos, partilhar seu espaço de trabalho e não participam nem mesmo da avaliação dos estagiários.	Envolve outros atores que não aqueles tradicionalmente implicados na formação. Além dos professores associados (ou tutores, ou mestres de estágio), envolve diretores, especialistas, técnicos de ensino, supervisores.
	Apoia-se, sobretudo, em dispositivos tradicionais de transmissão de conhecimentos e notadamente sobre a ideia de que, dominando um bom repertório de casos e técnicas, o profissional é apto a agir em situações reais de ensino.	Envolve dispositivos de desenvolvimento de reflexão sobre a prática e de tomada de consciência dos saberes. Ancorada em abordagens do tipo por competências, por problemas, por projetos, clínicas etc.

Fonte: BORGES, 2008, p. 161.

No âmbito dessa compreensão, a análise da maior parte dos currículos vigentes, tendo como base a Resolução CNE/CP n. 1/2002 e a Resolução CNE/CP n. 2/2002, o que se encontra? Um currículo híbrido em que a PCC, com raras exceções, ficou despersonalizada, prevalecendo a dinâmica do modelo acadêmico. A base teórica tende a ser dada na primeira parte da formação, ao passo que o estágio, a prática profissional, ocorre na segunda metade desse processo. Há mudanças no sentido de se tentar constituir um corpo de conhecimento para a profissão docente, assim como de se colocar a docência como a base dessa formação e de se formar, também, um educador. Porém, isso não fica claro em muitos

projetos pedagógicos quando se olha para o perfil profissional, pois não se forma um professor, mas um profissional generalista.

No geral, o que se tem é um grande paradoxo. Há a tentativa de separação da prática de ensino vinculada ao estágio supervisionado, com o propósito de se colocar a “prática” (Prática de Ensino ou PCC) como a mediadora do currículo, perpassando toda a formação. Porém, no currículo em desenvolvimento não é isso o que ocorre, salvo as exceções. Pior, o estágio curricular supervisionado tende a ser confinado numa instrumentalização da teoria, sendo que, na escola, adota-se a coerência pragmática, e não a coerência discursiva (SARTI, 2008).

Essa questão se agrava quando da própria Unesp são emanadas políticas que não reconhecem o Estágio Curricular Supervisionado como uma área de conhecimento com objeto próprio, este centrado numa epistemologia da formação vinculada à prática profissional (TARDIF, 2002). Há a desvalorização e o desconhecimento do papel histórico e consolidado que a área de Prática de Ensino vem cumprindo no processo de articulação entre conhecimentos de conteúdo específico e pedagógico — a desvalorização, inclusive, da supervisão dos Estágios Curriculares. Não se concebe a escola como lugar de formação.

Outro problema se manifesta quando se dá para a PCC o mesmo conceito da Prática de Ensino vinculada ao Estágio Supervisionado, desconfigurando-a para outra coisa que ninguém sabe bem o que significa, distanciando-se da perspectiva do modelo profissional de formação. Porém, o Parecer CNE/CES n. 15, de 2 de maio de 2005, tentou corrigir algumas dessas distorções ao assinalar que:

*[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. 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.

Por sua vez, *o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional* (BRASIL, 2005, grifos nossos).

Nesse contexto, entende-se, também, que tanto as PCC como o Estágio Curricular Supervisionado deveriam ter suas cargas horárias contadas integralmente para os docentes por elas responsáveis. Mas há dificuldades no âmbito das políticas instituídas na Unesp de valorizar integralmente experiências didáticas que envolvam uma realidade multifocal, que se realizam em mais de um ambiente educativo. Tanto as PCC como os Estágios fogem do convencional, do que se entende por aula na universidade. Assim, eles tendem a ficar à margem das disciplinas denominadas de *conteúdo*, bem como dos processos de contratação docente. Portanto, é tempo de ousar...

### **Considerações finais: desafio de tornar a prática objeto de conhecimento**

A PCC concebida como um projeto integrador e a formação de professores tendo a prática como lócus de formação (BORGES, 2008; TARDIF, 2002) convidam-nos a pensar num currículo que contemple um novo paradigma de formação, articulado em três grandes eixos (SOUZA NETO; ALEGRE; COSTA, 2006).

Nessa perspectiva, as reflexões orientam-se tomando como referência uma matriz curricular que possibilita a articulação entre aquilo que se denominou: estrutura *horizontal*, ou seja, as disciplinas que deverão compor cada ano; estrutura *vertical*, que diz respeito à articulação entre os diferentes anos; e um terceiro eixo, *transversal* e integrador, tendo como finalidade



a intervenção e modificação da *prática pedagógica* realizada nos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, de acordo com a especificidade da área de conhecimento e o campo de intervenção. Os projetos integradores, por sua característica interdisciplinar, poderão tornar o curso mais orgânico quanto a esses três eixos (SOUZA NETO; COSTA, 2003).

Nesse contexto, entende-se a *prática pedagógica* como práxis — ação refletida — concretizada desde o processo de planejamento curricular, planejamento de ensino e/ou planejamento de trabalho até as tomadas de decisão no dia a dia da docência, da orientação, da intervenção. É nessas práticas pedagógicas que o educador, professor, constitui sua identidade como profissional do magistério, agente social, com potencialidade para a transformação por meio do papel que exerce como profissional.

O eixo transversal é aquele no qual se deverá inserir a PCC. Ela foi apresentada, no Parecer CNE/CP n. 9/2001, como uma nova *concepção de Prática — componente curricular* — que abarca uma dimensão do conhecimento presente tanto nos momentos em que se trabalha a reflexão sobre a atividade profissional quanto no estágio, no momento em que se exercita a atividade profissional. No Parecer CNE/CP n. 28/2001, por *prática* se entende “o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria” (BRASIL, 2001c, p. 9). Portanto, a PCC “é uma prática que produz algo no âmbito do ensino”, devendo 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 (BRASIL, 2001c, p. 9).

Cabe observar, no entanto, como já foi colocado anteriormente, que essa ideia de permear todo o processo de formação com a “prática curricular” não é nenhuma novidade. Desse modo, a *Prática* não ficaria isolada, restrita ao estágio, desarticulada do restante do curso, mas estaria presente desde o início do curso, permeando toda a formação e

constituindo-se, assim, na essência, no referencial ou na matriz que deverá orientar o processo de adequação/reestruturação curricular.

Da mesma forma, essa *dimensão prática* nas áreas/disciplinas não poderá ficar restrita às disciplinas pedagógicas, cabendo ressaltar que a *coordenação da dimensão prática* transcenderá o estágio. Terá como finalidade a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, pois nessa *prática* a ênfase estará nos procedimentos de observação e reflexão, no registro das observações realizadas e na resolução de situações-problema.

Desse modo, as *400 horas da PCC*, que foram incluídas nos currículos de formação profissional, não poderão ser vistas como uma estratégia para buscar o equilíbrio na relação teoria-prática nas disciplinas, mas deverão ser pensadas na perspectiva interdisciplinar, buscando uma prática como lugar de formação, articulação e formação da identidade de professor.

Essa prática, como já mencionado, deverá estar voltada para procedimentos de observação, reflexão e registro das observações realizadas e para a resolução de situações-problema — sendo, portanto, *direcionadas para o “âmbito do ensino”*, pois a concepção de prática curricular explicitada nos documentos assim a caracteriza (BRASIL, 2002a). Como proposta, entendeu-se que as PCC poderão ser organizadas sob a forma de *Projetos Integradores*, tendo como perspectiva a implementação de *seminários de integração e vivências práticas*.

Esses projetos deverão ter carga horária própria na matriz curricular, mas não necessariamente figurar como disciplina nos moldes convencionais, podendo estar, ou organizar-se, sob a responsabilidade de um grupo de docentes que ministram as disciplinas durante cada semestre e/ou de um único docente. Trata-se de um novo momento do curso, no qual se elegerá um tema interdisciplinar que poderá contemplar os interesses de cada disciplina simultaneamente, a ser decidido pelo grupo de docentes e estudantes de cada semestre.

Consiste num novo conceito temático, que preserva a disciplinaridade na estrutura, mas que deverá superá-la no funcionamento. Portanto, trata-se de um exercício de superação de uma tradição

cartesiana, de marca positivista, que tende a compartimentalizar os conteúdos e encerrá-los em grades curriculares estanques, por vezes não articuladas. A meta é um currículo orgânico, capaz de articular interdisciplinarmente as diferentes áreas do conhecimento.

Para tanto, a PCC deverá ser considerada um espaço reconhecido de trabalho pedagógico que não se constitua como “disciplina tradicional”, no sentido de aulas, mas que tenha um professor responsável, carga horária atribuída e que atue como elemento aglutinador, articulando as diferentes disciplinas do semestre. Assim, partindo do pressuposto de que a PCC não é uma disciplina isolada do currículo, ela deve ser entendida como um eixo norteador da formação, o qual contemple um elemento integrador da teoria e da prática ao longo do curso e potencialize ações de formação que evidenciem a característica multi-interdisciplinar do conhecimento.

Entende-se, também, que a pesquisa sobre a docência ou os aspectos do fazer docente seja um instrumento desencadeador das PCC, por meio da inter-relação entre a teoria e a prática, entendendo esta última no sentido de práxis, ou seja, uma ação intencionalizada. Para viabilizar a PCC, permeando todo o curso, é fundamental a valorização da licenciatura pelo conjunto dos docentes que atuam no curso. A valorização das PCC supõe a discussão sobre a importância da formação de professores no curso.

É importante, ainda, caracterizar mais adequadamente o que é PCC e o que é Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Recomenda-se, pois, a definição de uma concepção da PCC no projeto político-pedagógico do curso, de modo que haja um envolvimento de todos os professores no contexto da licenciatura, valorizando ações interdisciplinares. Por isso, entende-se que deve constar no projeto político-pedagógico do curso a articulação entre as disciplinas de conteúdo específico, as pedagógicas e as PCC.

Em suma, as PCC devem estar articuladas de forma coerente com o curso e ser distribuídas entre as disciplinas específicas e as de formação pedagógica. Ressalta-se a necessidade de formação didático-pedagógica

dos docentes dos cursos de licenciatura, a fim de que as PCC se efetivem de forma articuladora e integral. Nesse sentido, deve haver o incentivo a projetos didáticos e integradores, a indissociabilidade entre teoria e prática e a proposição de eixos articuladores para a formação inicial, respeitando as especificidades de cada curso e valorizando o esclarecimento do caráter curricular das PCC — que podem ocorrer em diferentes espaços formativos onde as atividades docentes se estabelecem.

## Referências

BORGES, C. *O professor de educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acesso em: 23 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 744, de 3 de dezembro de 1997*. Brasília, DF, 1997. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/index>>. Acesso em: 6 out. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP 9, de 8 de maio de 2001. Documenta*, Brasília, n. 476, p. 513-562, 2001a. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20009-2001.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 21, de 6 de agosto de 2001*. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/021.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CP n. 28, de 2 de outubro de 2001*. Brasília, DF, 2001c. Disponível em: <<http://www.uems.br/proe/sec/Parecer%20CNE-CP%20028-2001.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002a. Seção 1. p. 8.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 mar. 2002b. Seção 1. p. 9.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parecer CNE/CES n. 15, de 2 de fevereiro de 2005*. Brasília: MEC/CNE, 2005.

CARVALHO et al. Simpósio de Licenciatura: “Prática de Ensino em Questão”. In: CARVALHO et al. *Simpósio de Licenciatura: a prática de ensino em questão*. São Paulo: Unesp/Prograd, 1993.

CARVALHO et al. *Pensando a formação de professores na Unesp*. São Paulo: Unesp/Prograd, 2002.

CARVALHO et al. II Simposio: a prática de ensino em questão – memória e síntese das discussões. In: CARVALHO et al. *II Simpósio de Licenciatura: a prática de ensino em questão*. São Paulo: Unesp/Prograd, 2009.

CHAGAS, V. *O ensino de 1º e 2º graus: antes, agora e depois?* 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1975.

HOLMES GROUP. *Tomorrow's teacher: a report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group, 1986.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Relatório do Conselho Pleno*. 23 set. 1997. São Paulo: CEESP, 1997.

SARTI, F. M. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, p. 47-65, 2008.

SCHON, D. *The reflective practitioner*. New York: Basic Books, 1983.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.78-93.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA NETO, S.; ALEGRE, A. de N.; COSTA, Á. C. A prática como componente curricular e o estágio curricular supervisionado: que rumo tomar? In: SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. (Org.). *Formação profissional em educação física: estudos e pesquisas*. Rio Claro: Biblioética, 2006. p. 33-42.

SOUZA NETO, S.; COSTA, A. C. Imagens e projetos na formação de professores: pela superação das dicotomias nos currículos das licenciaturas. *Educação: Teoria e Prática*, v. 11, n. 20, 21, p. 47-50, 2003.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESP – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. *Relatório síntese de caracterização das licenciaturas*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://iage.fclar.unesp.br/licenciaturas/PDFs/sintese.pdf>>. Acesso em: 30 abril 2013.

Recebido: 30/04/2013

Received: 04/30/2014

Aprovado: 01/03/2014

Approved: 03/01/2014