

Originais recebidos em 17/03/2020. Aceito para publicação em 01/08/2022.
Avaliado pelo sistema *double blind peer review*. Publicado conforme normas da ABNT.
Open access free available online.
DOI: <https://doi.org/10.35700/2316-8382.2022.v1n12.2897>

A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Priscila Juliana da Silva - <http://orcid.org/0000-0002-1672-6143>¹

RESUMO

Este estudo tem como tema a relação teoria e prática nas políticas educacionais para a formação docente. O problema que orienta a reflexão procura elucidar a seguinte questão: Como as políticas educacionais contribuem para a relação teoria e prática na formação docente? Dessa forma, o objetivo desse artigo é analisar como as políticas educacionais contribuem para a relação teoria e prática na formação docente. Esse artigo tem como proposta metodológica um estudo bibliográfico, pois articula-se, ao longo da análise, os referenciais teóricos com as normativas para a formação docente do período de 2001 a 2019, problematizando a relação teoria e prática nas políticas públicas educacionais. Entre os resultados do estudo, evidencia-se distintas concepções da relação teoria e prática, de avaliação e de currículo, pois a conjuntura social e política atual tem aprofundado cada vez mais a subordinação da educação ao mercado financeiro por meio de novas normativas para a Educação Básica e para a formação docente.

Palavras-chave: relação teoria e prática; formação docente; políticas públicas educacionais.

THE THEORY AND PRACTICE IN EDUCATIONAL POLICIES FOR TEACHER EDUCATORS IN BRAZIL

ABSTRACT

This study has as its theme the relationship between theory and practice in educational policies for teacher educator. The problem that guides the reflection seeks to elucidate the following question: How do educational policies contribute to the relationship between theory and practice in teacher educator? Thus, the objective of this article is to analyze how educational policies contribute to the relationship between theory and practice in teacher education. This article has a bibliographic study as a methodological proposal, as it articulates, throughout the analysis, the theoretical references with the regulations for teacher training from 2001 to 2019, questioning the relationship between theory and practice in public educational policies. Among the results of the study, different conceptions of the relationship between theory and practice, evaluation and curriculum are evident, as the current social and political situation has increasingly deepened the subordination of education to the financial market through new regulations for Education Basic and for teacher educator.

Keywords: relation between theory and practice; teacher educators; public educational policies.

¹ Doutora em Educação. Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Jaraguá do Sul. E-mail: priscilajuliana@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema a relação teoria e prática nas políticas educacionais para a formação docente no Brasil. O estudo se justifica por sua atualidade e relevância, pois o campo das licenciaturas tem se caracterizado por múltiplos desafios quanto às condições da formação e da atuação docente, dentre os quais destaca-se a práxis. Nesse contexto, o problema que orienta a reflexão desse artigo procura elucidar a seguinte questão: Como as políticas educacionais contribuem para a relação teoria e prática na formação docente? Portanto, o objetivo deste estudo é analisar como as políticas educacionais contribuem para a relação teoria e prática na formação docente.

A discussão do tema da presente pesquisa embasa-se nos estudos de Ball (2001; 2010), Eyng (2015), Eyng *et al.* (2013), Silva (2011), Candau (2013), Pacheco e Oliveira (2013), Pacheco (2013), Hoffman (2009), Pimenta e Lima (2010), dentre outros. Especificamente, analisam-se políticas públicas brasileiras em suas interdependências locais e globais e sua ênfase nos processos de avaliação como forma de controle das políticas públicas educacionais em nosso país. Destaca-se, ainda, as diferentes concepções da relação teoria e prática presentes nas políticas educacionais para a formação docente.

Ao longo do artigo, o referencial teórico que embasa o estudo é apresentado em articulação com as normativas para a formação docente do período de 2001 a 2019, problematizando a relação teoria e prática nas políticas públicas educacionais. Portanto, esse artigo tem como proposta metodológica um estudo bibliográfico, pois foi desenvolvido a partir da análise de materiais elaborados por outros autores em artigos e livros (GIL, 2008).

O trabalho está organizado em três tópicos principais: 1) o que são políticas públicas; 2) quais são as políticas públicas de currículo e avaliação que existem hoje no Brasil para a formação docente; e 3) como é tratada a relação entre teoria e prática no currículo e na avaliação nas políticas públicas para a formação docente para a Educação Básica.

POLÍTICAS PÚBLICAS, POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E AS NORMATIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação docente é instituída por um conjunto de políticas públicas educacionais que se vinculam às políticas públicas amplas. Portanto, para compreender as normativas para a formação docente, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), é preciso, primeiramente, conhecer o campo das políticas públicas e, especialmente, como essas políticas são construídas e quais as influências globais e locais que atuam na sua elaboração e ação.

As políticas públicas surgem como campo acadêmico de uma ramificação da Ciência Política com o objetivo de “entender como e por que os governos optam por determinadas

ações” (SOUZA, 2006, p. 22). Nos Estados Unidos, esse campo nasce nas análises acadêmicas das ações governamentais, pois, principalmente, durante a Guerra Fria consolidou-se a ideia de que métodos científicos poderiam apoiar as decisões de governo. Já, na Europa, de acordo com Souza (2006), este campo de estudos e pesquisa surge nas análises sobre o papel do Estado, suas instituições e formas de organização (SOUZA, 2006). Portanto, conforme essa autora, pode-se:

resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real. (SOUZA, 2006, p. 26).

A autora, ao analisar os conceitos de políticas públicas dos autores fundadores desse campo do conhecimento, compreende que “a política pública em geral e a política social em particular são campos multidisciplinares, e seu foco está nas explicações sobre a natureza da política pública e seus processos” (SOUZA, 2006, p. 25). A partir das considerações de Souza (2006), visualiza-se que o campo das políticas públicas é formado por interesses diversos dos grupos sociais e das ideias dominantes da economia. Por isso, é impossível separar as políticas públicas de seus contextos de elaboração e de ação.

Assim, as alterações que vêm acontecendo na economia, em especial desde a década de 1990, decorrentes do Consenso de Washington, geraram, segundo Eyng *et al.* (2013), profundas reformas políticas e educacionais de forma global e local, dando aos aspectos econômicos um papel fundamental na elaboração de políticas públicas educacionais.

Segundo Ball (2001, p. 102) “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multicomplexidade e hibridização”. Isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais. Candau (2013, p. 8), por sua vez, considera que o “contexto da globalização e suas diferentes leituras exerce forte impacto sobre reformas curriculares, a formação de educadores e a gestão dos sistemas escolares na atualidade”.

Portanto, as políticas públicas são sistematizadas nas ações governamentais que são influenciadas pelos aspectos econômicos. Nesse cenário, o Estado controla, por meio de testes padronizados, a qualidade da educação. Neste sentido, a educação deixa de ser um direito garantido pelo Estado para a formação da cidadania e se torna um serviço, regulado pelo mercado que passa a ser medido e fiscalizado para que tenha os padrões considerados de qualidade, segundo critérios da eficiência econômica. Constitui-se, deste modo, o que Ball (2010, p. 38) chama de performatividade, ou seja, as avaliações se tornam, segundo esse autor, uma “tecnologia, uma cultura e um modo de regulação, e “um sistema que implica julgamento, comparação e exposição”. A ênfase no controle via avaliação intensificou-se a partir da década

de 1990. As políticas para formação docente foram, por sua vez, também influenciadas por estas mudanças.

Diante das combinações entre o global e local, as políticas de currículo e avaliação no Brasil são marcadas por uma dualidade: enquanto as políticas para o currículo são pautadas pelo princípio da diversidade, as políticas de avaliação preconizam a padronização (EYNG *et al.*, 2013). Esta dualidade também está presente nas políticas para formação docente, em razão disso, para sua compreensão, serão expostas aqui algumas considerações acerca dessas normativas.

O Parecer nº 9, de 18 de janeiro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, coloca que:

reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural (BRASIL, 2001, p. 9).

Confirma-se nessa citação acima as colocações de Eyng (2013) sobre as políticas para o currículo que são pautadas pelo princípio da diversidade. Demonstrando que a diversidade é o princípio norteador dos currículos da Educação Básica e, conseqüentemente, da formação docente.

A Resolução nº 1, de 18 de dezembro de 2002, do Conselho Nacional de Educação, apresenta orientações ligadas à prática pedagógica nos currículos para a formação docente para a Educação Básica:

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

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

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

O Parecer nº 9, de 18 de janeiro de 2001, do Conselho Nacional de Educação, coloca que:

Nos cursos de formação de professores, a concepção dominante [...] segmenta o curso em dois polos isolados entre si: um caracteriza o trabalho na sala de aula e o outro, caracteriza as atividades de estágio. O primeiro polo supervaloriza os conhecimentos teóricos, acadêmicos, desprezando as práticas como importante fonte de conteúdo da formação. Existe uma visão aplicacionista das teorias. O segundo polo, 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 (BRASIL, 2001, p. 22).

Nas citações acima, pode-se perceber que a concepção da relação entre teoria e prática coloca a prática em evidência em uma visão que busca quebrar a hegemonia de um currículo baseado em teorias, em que a prática pedagógica do licenciado fica deslocada no currículo no final do curso de forma aplicacionista. Desta forma, as políticas esperam que os currículos de formação docente promovam a efetiva relação entre teoria e prática, não apenas nos estágios, mas desde o início da formação docente e em todos os componentes curriculares.

A Resolução nº 2 de 2015, que deu organicidade a formação docente preconizando a valorização da carreira docente, define normas para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (DOURADO, 2015). Nessa resolução, os princípios que norteiam a Base Nacional Comum, (BNC) para a formação inicial e continuada docente são: a) sólida formação teórica e interdisciplinar, b) unidade teoria-prática, c) trabalho coletivo e interdisciplinar, d) compromisso social e valorização do profissional da educação, e) gestão democrática e f) avaliação e regulação dos cursos de formação.

Esse conjunto de princípios, que forma a Base Nacional Comum (BNC) para formação docente, está pautada na:

concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (DOURADO, 2015, p. 307).

Pimenta e Lima (2010), ao analisarem as Resoluções nº 1 e 2 do Conselho Nacional de Educação de 2002, criticam a noção de competência, utilizada em todo texto no lugar dos saberes profissionais, pois o termo competência desloca a identidade profissional para o local de trabalho, tornando possível avaliar o profissional e, conseqüentemente, culpá-lo pelo fracasso do desempenho escolar dos estudantes. Desse modo, na concepção dessas resoluções, o docente é um técnico e não um produtor de conhecimento e saberes.

Esta análise corrobora com Pacheco (2013), que argumenta que a formação docente faz parte de um sistema maior para a formação de profissionais, reguladas nos processos econômicos. Conseqüentemente, existem processos de uniformização e padronização, especialmente, por meio das políticas de avaliação da qualidade da educação, ao mesmo tempo em que a flexibilidade e diversidade são princípios fundamentais das organizações curriculares.

Visualiza-se, que os movimentos que desenvolvem as normativas para a formação docente sofrem pressões desses processos avaliativos amplos. Assim, em 2019 foram aprovadas novas diretrizes para a formação inicial e continuada docente que se aproximam das competências e definem formas curriculares que podem ser avaliadas. Portanto, as novas normativas apresentam um conjunto de competências e habilidades que devem estar presentes

nos currículos dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019). Essa normativa, em seu capítulo VIII, apresenta artigos que discutem a avaliação interna da instituição no âmbito de suas atividades acadêmicas e ainda destaca as avaliações externas conforme artigos abaixo:

Art. 25. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar um de avaliação in loco dos cursos de formação de professores, que considere o disposto nesta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo instrumento de avaliação in loco dos cursos de formação de professores em até 2 (dois) anos a partir da publicação desta Resolução.

Art. 26. Caberá ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) elaborar novo formato avaliativo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores, em consonância ao que dispõe esta Resolução.

Parágrafo único. O Inep deverá aplicar o novo do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes para os cursos de formação de professores em até 2 (dois) anos a partir da publicação desta Resolução. (BRASIL, 2019, p. 11).

Consequentemente, a avaliação das instituições de ensino superior e das licenciaturas é realizada através de avaliações padronizadas para garantir a qualidade dos cursos ofertados. Essas avaliações são regulamentadas pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

Visualiza-se que esta forma de avaliar não coincide com a proposta pedagógica curricular voltada para a diversidade, pois está voltada para resultados quantitativos denominando-se classificatória, conforme discute Hoffmann (2009). Essa autora agrupa as teorias de avaliação em classificatória e mediadora. Na avaliação classificatória, a prática avaliativa é reduzida à atribuição de notas e realização de provas com o objetivo de medir e classificar. Esta avaliação está estreitamente ligada ao currículo tradicional, em que os saberes são neutros, inquestionáveis, e as formas de ensinar e medir a aprendizagem são previamente fixadas. Na avaliação mediadora existem objetivos definidos pela ação educativa, mas não há padronização no ponto de chegada. Portanto, esta forma de avaliação não se encerra em si mesma, deixando em aberto o vir a ser, dando prioridade aos aspectos qualitativos da trajetória de aprendizagem de cada um.

A avaliação mediadora vai ao encontro da abordagem de avaliação emancipatória, que segundo Eyng (2015, p. 140) “[...] vincula-se à práxis, ao planejamento que supõem projeção do futuro, com vistas ao desenvolvimento de ações estratégicas que efetivem as intencionalidades pedagógicas pretendidas, na busca da qualidade social”.

Nesse contexto, as políticas para formação docente aprovadas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 02 de 2019 retomam e subordinam a formação docente a um conjunto de competências avaliáveis e desvincula essa formação da necessária valorização

do magistério preconizada pela resolução anterior de 2015. É nesse contexto atual que se torna necessário e urgente discutir uma formação docente de qualidade social.

Nas diretrizes nacionais para a Educação Básica encontramos o conceito de qualidade social (BRASIL, 2010) que segundo Eying (2015) “expressa à concepção do direito à educação, que não se trata apenas do acesso à escola, mas também da permanência” (EYNG, 2015, p. 141). Nesta perspectiva, a escola de qualidade social adota “como centralidade o estudante e aprendizagem”. (EYNG, 2015, p. 144).

Para Silva (2009, p. 225):

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas.

Para que a escola atinja a qualidade social é necessário que a formação docente da Educação Básica incorpore, não só nas políticas, mas também nas práticas, os seguintes princípios: pluralidade e diversidade cultural, foco na aprendizagem e gestão democrática. Nesta visão, a qualidade social traduz-se na “parceria, reciprocidade, diálogo da/na/entre a diversidade” (EYNG, 2015, p. 147). Assim, a qualidade social exige que a formação docente aconteça de modo que a teoria e a prática estejam unidas na práxis em uma formação em que o trabalho coletivo seja um dos princípios, pois a transformação social só acontece com a ação dos sujeitos à coletividade.

Visualiza-se, ainda, que o conjunto de normativas aprovadas a partir de 2017, que alteraram a Educação Básica, por meio da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017), fomentaram nos discursos políticos as alterações nas normativas para formação docente. Desse modo, há um alinhamento entre as normativas para formação docente e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que evidenciam uma maior aproximação das normativas para a Educação de perspectivas em que a prática se desvincula da teoria e, especialmente, se torna descontextualizada, pois desconsidera os condicionantes sociais, culturais e econômicos.

De acordo com Franco e Munford (2018), a BNCC (BRASIL, 2017) se consolida a partir de uma concepção de currículo como organizador da prática pedagógica. Assim, nesse documento é proposto um conjunto de competências e habilidades estabelecido e estabilizado que colocam à margem do processo pedagógico os docentes e estudantes. Nessa perspectiva, conforme esses autores, a BNCC desconsidera os diferentes contextos sociais e condicionantes institucionais existentes na realidade brasileira. Essa perspectiva, ao ser transposta também para a formação docente, aprofunda as desigualdades sociais e dificulta que se estabeleça a relação teoria e prática.

Diante dessas políticas públicas, brevemente apresentadas, cabe refletirmos sobre as teorias de currículo, de suas relações entre teoria e prática e de como elas podem atuar nos projetos pedagógicos de curso, de modo que seja possível repensar a formação docente para atingir a qualidade social na Educação Básica.

AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DOCENTE

As diferentes concepções de currículo podem ser encontradas nas políticas para a formação docente e nos projetos de curso das licenciaturas. A Resolução nº 09 de 2001, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001), busca-se o rompimento do currículo tradicional na formação docente por meio da superação do modelo 3+1 descrito por Saviani (2009). Conseqüentemente, as diretrizes para os currículos das licenciaturas não devem se confundir “com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo “3+1” (BRASIL, 2001), em que o futuro docente cursava 3 anos de disciplinas específicas e 1 ano de disciplinas pedagógicas.

Em uma pesquisa que analisou os currículos de diversos cursos de licenciatura do todo Brasil, Gatti (2010, p. 1375) concluiu que:

A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo, o que já foi experimentado com sucesso em vários países.

Dessa forma, a tradição disciplinar do modelo 3+1 valoriza os conhecimentos teóricos em detrimento da prática em sala de aula como fonte de conhecimento para a formação docente (GATTI, 2010).

Para que as escolas se transformem em um espaço com qualidade social é preciso que o currículo para a formação docente também se transforme, pois só assim teremos, conforme Pacheco e Oliveira (2013, p. 22), “a construção de formações sociais democráticas, implicando a superação de relações de discriminação, exclusão, opressão e dominação societária”. O currículo preconizado pelas políticas tem como principais eixos a interdisciplinaridade e a prática pedagógica como geradoras de conhecimento.

As teorias tradicionais de currículo propõem um currículo ligado à eficiência buscando quebrar a hegemonia do ensino das línguas e literaturas clássicas e trazer para o currículo mais ênfase na aprendizagem para o trabalho (SILVA, 2011). Desta forma, a escola deveria saber quais objetivos alcançar, quais métodos mais eficazes para obtê-los e quais os instrumentos mais precisos para mensurá-los. Nesse modelo curricular, o conhecimento é neutro e cabe à

escola somente encontrar formas eficazes de ensinar e avaliar a aprendizagem. Nos cursos de formação docente, este modelo é chamado de racionalidade técnica e é conhecido como 3+1 (SAVANI, 2009).

As teorias críticas do currículo surgiram na década de 1960 e estavam diretamente ligadas aos movimentos sociais que contestavam a sociedade em busca de igualdade, colocando no centro das críticas a estrutura e o pensamento educacional vigente naquele período (SILVA, 2011). A partir das teorias críticas, podemos conceber dois modelos curriculares. No primeiro, a teoria é guia da prática (MARTINS, 2009). Neste modelo, o currículo constitui-se de temas e conteúdos críticos, para que a formação do estudante se torne crítica e sua prática seja transformadora (MARTINS, 2009). Por isso essa forma de educação nos remete automaticamente a um tipo de escola e educação como acontece com o modelo de currículo tradicional, ou seja, a mesma relação entre os sujeitos e o conhecimento. Porém, outra vertente da teoria crítica defende a teoria como expressão da prática docente. Nesta vertente, a relação com o conhecimento é alterada dando origem ao que Martins (2009) chama de “sistematização coletiva do conhecimento”. A teoria não é desprezada, pois pode indicar caminhos, mas é a prática pedagógica o ponto de partida para o ensino (MARTINS, 2009). Esta forma de organização curricular é flexível, uma vez que não há receitas prontas ou roteiro de conhecimento pré-estabelecidos quando a prática pedagógica dos professores é a referência na construção do conhecimento. Na formação docente, este modelo curricular, em que a teoria é guia da prática, se caracteriza pela problematização. De acordo com Silva *et al.* (2019, p. 6-7):

a prática pode ser o ponto de partida para a construção do conhecimento e dos saberes docentes, processo em que a teoria se transforma em elemento poderoso para analisar tal prática – a última, uma vez analisada rigorosamente, pode favorecer a geração de nova teoria.

Com o objetivo de promover a relação teoria e prática ao longo de todo processo formativo dos estudantes nos cursos de licenciatura, as Diretrizes Nacionais para Formação Docente (BRASIL, 2015) fomentam a curricularização da dimensão prática do conhecimento, por meio da Prática como Componente Curricular (PCC) em articulação com a teoria, conforme um dos princípios da BNC. Entretanto a PCC surge nas normativas para a formação docente somente em 2002.

Resgatando nessas normativas sobre a PCC, verifica-se que ela é citada pela primeira vez na Resolução nº 02 de 2002 (BRASIL, 2002) que instituiu a carga horária dos cursos de formação docente em nível superior. No primeiro artigo, parágrafo primeiro, são definidas 400 horas de PCC a serem vivenciadas ao longo do curso. A partir dessa normativa, os cursos de formação de professores passaram por reestruturações para atendê-la. Contudo, a dificuldade de compreender a diferença entre PCC e estágio obrigatório levaram o Conselho Nacional de Educação a definir no Parecer nº 15 de 2005 (BRASIL, 2005) suas características e distinções. De acordo com esse documento, a PCC compreende:

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 adquiridas 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).

Essa mesma normativa coloca o estágio curricular supervisionado como uma forma de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assume o papel de docente, sendo o momento de efetivação do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido ao longo da formação nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2005). Essa diferenciação está no trecho da normativa, transcrito a seguir:

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. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático. (BRASIL, 2005, p. 3).

Compreende-se, a partir de Real (2012) e do Parecer CNE/CES nº 15 de 2005 (BRASIL, 2005), que a Prática como Componente Curricular não deve ser confundida como sinônimo de prática de ensino. Assim, a prática de ensino constitui-se, segundo Pereira e Mohr (2017, p. 32), “de atividades realizadas sob a supervisão de docentes da universidade e da escola, onde o estudante experimenta situações reais de exercício profissional”. Já, a PCC tem como objetivo articular as dimensões teóricas e práticas de todo o currículo da formação de professores. Desse modo, de acordo com Souza Neto e Silva (2014), a PCC deve ser pensada na organização curricular como um momento de reflexão sobre o ensino, sendo a prática de ensino a articuladora da formação docente.

Ainda, com o objetivo de articular a teoria e a prática na formação docente, as diretrizes apontam que o estágio supervisionado obrigatório deve iniciar a partir da segunda metade dos cursos, totalizando 400 horas. Segundo Pimenta e Lima (2010, p. 56), o estágio na formação docente “não se faz por si. Envolve todas as disciplinas do curso de formação, constituindo um verdadeiro e articulado projeto político-pedagógico de formação de professores cuja marca é alavancar o estágio como pesquisa”. Pimenta e Lima (2010, p. 56), argumentam, também, que “o estágio prepara para um trabalho docente coletivo, uma vez que o ensino não é um assunto individual do professor”. Assim, visualiza-se que é possível organizar o currículo da formação docente articulando a teoria e prática ao longo de todo curso, por meio das atividades de PCC e do estágio supervisionado.

Por fim, compreende-se que estabelecer a relação teoria e prática na formação docente exige o enfrentamento de nossas concepções mais arraigadas. Mohr e Wielewiski (2017, p. 11)

ao investigarem as dificuldades de implementação da PCC, concluem que uma das respostas possíveis para seus entraves é que ela “funciona em um terreno pleno de concepções muito arraigadas no senso comum, muito disputado no campo da pesquisa e encharcado de valores nem sempre percebidos ou admitidos”. Nesse sentido, desenvolver na formação docente a relação teoria e prática exige perceber e superar as hierarquizações que colocam uma das dimensões acima da outra, assim como nos coloca frente a frente com uma visão nova de currículo, diferente da tradicional baseada em disciplinas, listas de conteúdos e carga horária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível afirmar que as políticas para o currículo podem ter um grande impacto no projeto pedagógico de curso contribuindo para a práxis, por meio da Prática como Componente Curricular e dos estágios supervisionados, a partir da segunda metade dos cursos. Diante disso, diversos estudos mostram que as práticas educativas são, ainda, marcadas pelas teorias tradicionais de currículo e pela avaliação classificatória, tendo como pressuposto uma relação hierarquizada entre teoria e prática. Por isso, é urgente a necessidade de diálogo entre as instituições formadoras de docentes e as escolas de Educação Básica.

Considera-se, ainda, que a construção de um currículo para a formação docente, para a Educação Básica, exige pensar de forma coletiva em formas alternativas de currículo e avaliação, aproximando as licenciaturas da realidade das escolas brasileiras. Os desafios dessa formação aumentam quando o Estado descentraliza sua responsabilidade sobre a educação, propondo políticas que estão na contramão de uma proposta educativa baseada na qualidade social. Portanto, construir uma educação fundamentada na transformação social exige o enfrentamento político da conjuntura social e política atual, que tem aprofundado cada vez mais a subordinação da educação ao mercado financeiro por meio de novas normativas para a Educação Básica e para a formação docente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1 n. 2, p. 99-116, dez. 2001.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BRASIL. Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 88, p. 6-10, 10 maio 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5773.htm. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 015/2005, de 2 de fevereiro de 2005. Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 12, 13 maio 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. Parecer nº 009/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 13, p. 31, 18 jan. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2016.

BRASIL. 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.

BRASIL. Resolução 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 maio 2020.

BRASIL. Resolução 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). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 fev. 2020.

BRASIL. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 133, p. 824-828, 14 jul. 2010.

CANDAU, Vera Maria. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 7-20.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015.

EYNG, Ana Maria *et al.* Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/cpHdYLCv6sKPwF6PcHDrXMH/?lang=pt>. Acesso em: 1 out. 2021.

EYNG, Ana Maria. Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda na garantia do direito à educação de qualidade social. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 44, 2015.

FRANCO, Luiz Gustavo; MUNFORD, Danusa. Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular: um olhar da área de Ciências da Natureza. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 158-170, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/582>. Acesso em: fev. 2020.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

PACHECO, José Augusto; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Os campos do currículo e da didática. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PACHECO, José Augusto. Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. *In*: Oliveira, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Origem e contornos da prática como componente curricular. *In*: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois?. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 19-38.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucema. **Estágio e docência**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

REAL, Gisele Cristina Martins. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 2, n. 5, p. 48-62, maio/ago. 2012. Disponível em:

http://www.cdn.ueg.br/arquivos/PRG/conteudoN/3108/Artigo_-_Gisele_Cristina_1_.pdf.
Acesso em: 25 mar. 2020.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Priscila Juliana da; ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lucia Oliver. Relação teoria e prática na elaboração de saberes docentes no curso de licenciatura em física. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 51, p. 1-21, out./dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.