

Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: Sentidos em Construção

Luciana Maria Almeida de Freitas

Universidade Federal Fluminense

Brasil



Sandra Escovedo Selles

Universidade Federal Fluminense / Conselho Nacional de Desenvolvimento

Científico e Tecnológico

Brasil

Citação: Freitas, L. M. A., & Selles, S. E. (2021). Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: Sentidos em construção. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(110).
<https://doi.org/10.14507/epaa.29.6355>

Resumo: Este artigo apresenta uma análise das normativas brasileiras sobre formação docente publicadas no atual século – Resoluções n.1/2002 e n. 2/2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b), Resolução n.2/2015 (MEC/CNE, 2015) e Resolução nº 2/2019, BNC-Formação (MEC/CNE, 2019b) – com foco nas presenças e nos sentidos das noções de “prática” e de “estágio” e na retomada, como objetos de memória (Amorim, 2009), das normativas federais brasileiras do século XX. Como fundamentação teórica, lança-se mão da Sociologia do discurso do Círculo de Bakhtin (Bakhtin, 2003, 2005, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) e das reflexões sobre currículo, especialmente, no que diz respeito à formação docente (Andrade et al., 2004; Ayres & Selles, 2012; Tardif, 2000, 2002). Os resultados encontrados mostram o predomínio não apenas de uma disjunção entre teoria e prática, mas também o silenciamento da docência e da escola nos documentos, embora haja alguns avanços pontuais, especialmente na Resolução n. 2/2015. A BNC-Formação, com seu caráter de um currículo nacional (Apple, 2014), demonstra uma tentativa de controle político da formação docente.

Palavras-chave: formação docente; currículo; prática; estágio

Practice and internship in Brazilian regulations on teacher education: Meanings under construction

Abstract: This article presents an analysis of Brazilian regulations on teacher education currently published – Normative Resolutions n.1 2002 and n. 2/2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b), Normative Resolution n. 2/2015 (MEC/CNE, 2015) and Normative Resolution n. 2/2019, *BNC-Formação* (MEC/CNE, 2019b) –focusing on the presences and meanings of the notions of “practice” and “internship” and the recovery, as objects of memory (Amorim, 2009), of 20th century Brazilian federal regulations. As a theoretical framework, the article makes use of Sociology of discourse of Bakhtin Circle (Bakhtin, 2003, 2005, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) along with contributions from the curriculum studies, especially with regard to teacher education (Andrade et al, 2004; Ayres & Selles, 2012; Tardif, 2000, 2002). The results show not only the predominance of a disjunction between theory and practice but also the silencing of teaching and school in documents, despite existing some specific advances, especially in Normative Resolution n. 2/2015. *BNC-Formação*, markedly a nationally centralized curriculum (Apple, 2014), shows an attempt to deepen control over teacher education.

Keywords: teacher education; curriculum; practice; internship

Práctica y pasantía en las normativas brasileñas sobre formación docente: Sentidos en construcción

Resumen: Este artículo presenta un análisis de las normativas brasileñas sobre formación docente publicadas en este siglo –Resoluciones n.1/2002 y n. 2/2002 (MEC / CNE, 2002a, 2002b), Resolución n. 2/2015 (MEC/CNE, 2015) y Resolución n. 2/2019, *BNC-Formação* (MEC/CNE, 2019b)– con foco en las presencias y en los sentidos de las nociones de “práctica” y “pasantía” y en la recuperación, como objetos de memoria (Amorim, 2009), de las regulaciones federales brasileñas del siglo XX. Como fundamentación teórica se utiliza la Sociología del discurso del Círculo de Bajtín (Bakhtin, 2003, 2005, 2016; Volóchinov, 2017, 2019) y reflexiones sobre currículo, especialmente en lo que respecta a la formación del profesorado (Andrade et al., 2004; Ayres & Selles, 2012; Tardif, 2000, 2002). Los resultados encontrados muestran el predominio no sólo de una disyunción entre teoría y práctica, sino también el silenciamiento de la docencia y la escuela en los documentos, aunque existen algunos avances específicos, especialmente en la Resolución n. 2/2015. La *BNC-Formação*, con su carácter de curricular nacional (Apple, 2014), demuestra un intento de control político de la formación docente.

Palabras-clave: formación docente; currículo; práctica; pasantía

Prática e Estágio nas Normativas Brasileiras sobre Formação Docente: Sentidos em Construção

Em menos de duas décadas vimos, no Brasil, a publicação de três diferentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação docente em nível superior: Resoluções CNE/CP n.1/2002 e n. 2/2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b); Resolução CNE/CP n.2/2015 (MEC/CNE, 2015); Resolução CNE/CP n° 2/2019 – BNC-Formação (MEC/CNE, 2019b). Diversas questões relativas aos contextos de produção de cada uma delas poderiam ser suscitadas, o que fugiria do escopo deste artigo; no entanto, um elemento merece destaque: uma certa persistência da memória de que licenciaturas precisam mudar e que, para isso, a mão do Estado deve intervir normativamente de forma intensa. Possivelmente, isso se deve a uma relação estabelecida entre os maus resultados em avaliações educativas externas à escola e a qualidade da formação dos seus docentes (Gatti & Nunes, 2009), colocando um fardo que envolve questões profundamente complexas nas costas dos profissionais de educação e, em especial, na sua formação.

Entende-se, em uma perspectiva dialógica (Bakhtin, 2003, 2005, 2016; Volóchinov, 2017, 2019), que a compreensão atual sobre licenciatura e sobre formação docente possui elos inequívocos com enunciados anteriores sobre esses temas. A memória do objeto, conceito construído por Amorim (2009) a partir da obra do Círculo de Bakhtin, é intersubjetiva e (re)atualizada constantemente. Assim sendo, os documentos produzidos recentemente para as licenciaturas trazem em si e revivem a memória do que se vem elaborando nos últimos 80 anos no Brasil sobre a formação docente, sobre docência, sobre prática, sobre estágio; daí a importância de se retomar alguns enunciados do campo normativo – leis, decretos, decretos-lei, resoluções e pareceres – produzidos no passado. Os documentos das licenciaturas do século XXI reatualizam a memória da formação docente no Brasil.

A memória do objeto, segundo Amorim (2009), está presente na cultura (incluindo a linguagem) e em seus objetos, pois a língua não esquece o caminho que percorre. A palavra, especialmente a escrita – tecnologia da memória (Auroux, 2009) – presente em normativas do passado, especialmente em decretos-lei e em pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE), chega até a contemporaneidade da formação de professores no Brasil de forma potente.

O dialogismo, constitutivo da linguagem, está presente, em maior ou em menor grau (Bakhtin, 2016), em todas as práticas discursivas: “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 272). Assim, as palavras das normativas do século XX se apresentam em marcas dialógicas, algumas próximas à intertextualidade, nas DCN do século XXI. Embora a “repetição criativa” seja constitutiva da linguagem em uma perspectiva dialógica, no caso aqui analisado a memória do objeto, mesmo em gêneros discursivos distintos (decretos, pareceres, resolução) do mesmo campo – a educação superior – se reatualiza com uma grande dose de repetição.

O presente estudo examina, especialmente, os elementos ditos da “prática”, incluindo o estágio, cuja disjunção com a “teoria” está presente no debate educacional há séculos, sendo mencionados na *Didactica Magna* (Comenius, 2001) em 1657.

Este artigo se organiza em duas seções, além das considerações finais. Na primeira seção, são retomados os elementos de memória, ou seja, as normativas sobre as licenciaturas publicadas nos anos 30 e 60 do século XX; na segunda, são analisadas as normativas do século XXI a partir de tais

elementos memorísticos. Concluímos o artigo sugerindo que as formas de controle sobre a formação docente vêm sendo aprofundadas, de forma acelerada, nas recentes políticas curriculares.

Objetos de Memória: Normativas Federais do Século XX

O Decreto-Lei n. 1.190/1939 (Brasil, 1939), que dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia (FNFI), é o ponto de partida da formação de professoras/es em nível superior no Brasil (Freitas, 2012). Publicado durante a Ditadura do Estado-Novo (1937-1945), o documento dá continuidade a uma série de normativas educacionais advindas do Ministério de Educação e Saúde – criado logo após o Golpe de 1930, no início do governo de Getúlio Vargas (1930-1945) – especialmente durante a gestão ministerial de Gustavo Capanema (1934-1945). Como afirma Fausto (2001, p. 188), “o Estado tratou de organizar educação de cima pra baixo, sem envolver uma grande mobilização da sociedade”.

Esse texto legislativo, pela primeira vez determina, no Brasil, a necessidade de uma formação específica para habilitar ao exercício do magistério no ensino secundário e normal, tarefa antes exercida fundamentalmente por bacharéis. Embora o Decreto-Lei regulasse o funcionamento da FNFI, tratava-se de uma faculdade da Universidade do Brasil, criada em 1937, que era referência para as demais escolas de nível superior, o que fez essa determinação se estender por todo o país (Saviani, 2009).

O Decreto-Lei de 1939 apresenta em sua materialidade linguística relevantes subentendidos (Volóchinov, 2019):

Art. 1º [...] Serão as seguintes as suas finalidades: a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica; b) **preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal**; c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (Brasil, 1939, grifos nossos)

Em evidente relação dialógica (Bakhtin, 2003, 2005, 2016) com outros enunciados circulantes naquele tempo e lugar, contando com interlocutores que tenham um “horizonte espacial e semântico comum” (Volóchinov, 2019, p. 119), tal materialidade permanece na memória da docência e da formação de professoras/es no Brasil. Por exemplo, formar “trabalhadores intelectuais” em cursos de bacharelado é mais relevante – e por isso vem em primeiro lugar na ordenação das finalidades da FNFI – do que “preparar candidatos ao magistério”. Igualmente, “preparar candidatos ao magistério” não seria formar um “trabalhador intelectual”.

O Decreto-Lei de 1939 também foi o responsável pelo estabelecimento em plano nacional do formato 3+1, criado pouco tempo antes na Universidade de São Paulo (Ayres & Selles, 2012), ou seja, a formação do professor constituída por três anos de bacharelado acrescido de um ano de disciplinas pedagógicas para obtenção do diploma de licenciatura. Dessa forma, para estar habilitado ao exercício da docência, caberia ao bacharel realizar, no 4º ano, denominado curso de didática: “Art. 20. O curso de didática será de um ano e constituir-se-á das seguintes disciplinas: 1. Didática Geral. 2. Didática Especial. 3. Psicologia Educacional. 4. Administração Escolar. 5. Fundamentos Biológicos da Educação. 6. Fundamentos Sociológicos da Educação.” (Brasil, 1939).

Os conteúdos previstos para essas disciplinas não estavam indicados no documento. Pode-se inferir, portanto, que a designação de cada uma delas era uma materialidade suficiente para sua compreensão. Segundo Saviani (2004), os componentes do curso de didática dialogavam com pressupostos da Escola Nova. Assim, eram signos refletindo e refratando os debates que ocorriam no mundo social daquele tempo e espaço. Segundo Volóchinov (2017, p. 91, grifos do autor):

Qualquer produto ideológico é não apenas uma parte da realidade natural e social - seja ele um corpo físico, um instrumento de produção ou um produto de consumo - mas também, ao contrário desses fenômenos, reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*.

Assim, a legislação refletia e refratava a formação de professores no curso normal, criado 100 anos antes, e os debates sobre educação no Brasil daquele tempo, profundamente marcados pelo escolanovismo. Para ser docente, na perspectiva instituída por esse documento legal, bastava conhecer os conteúdos então disponíveis da área do curso (bacharelado) e da educação (curso de didática). Isso incluía conhecer, em teoria: o corpo (Fundamentos Biológicos da Educação) e a mente (Psicologia da Educação) do educando, a dimensão social da educação (Fundamentos Sociológicos da Educação), o funcionamento da escola (Administração Escolar), os fundamentos, condições e modos de ensinar (Didática Geral), com destaque para a área do curso (Didática Especial). No entendimento de Colinviaux (2008), aos cientistas cabia dizer *o que* ensinar, aos psicólogos informar *quando* e aos educadores indicar *como*. No entanto, nenhum contato com o ambiente escolar, com seus docentes ou com seus estudantes estava previsto.

Sete anos mais tarde, já durante o governo Dutra (1946-1951), presidente eleito após o fim da Ditadura do Estado Novo (1945), o também sobre a FNFI, determina, pela primeira vez, a “prática”: “§ 1º Para obter o diploma de licenciado, os alunos do quarto ano receberão formação didática, teórica e **prática**, no ginásio de aplicação e serão obrigados a um curso de psicologia aplicada à educação (Brasil, 1946b, grifo nosso).

Nessa primeira aparição, observa-se que “prática” é mencionada em oposição a “teórica”, ambas qualificando e integrando o curso de didática previsto em 1939. No entanto, ao serem colocadas lado a lado, são consideradas como elementos disjuntos na formação docente; além disso, o aspecto teórico ocupa posição primeira no enunciado, demarcando sua prioridade. A mesma disjunção não ocorre na menção aos bacharelados e ao doutorado nesse mesmo dispositivo legal; na verdade, tais termos somente são citados em uma ocasião: na menção às licenciaturas. Portanto, pode-se inferir que os enunciados circulantes naquele tempo e lugar davam por certos os conhecimentos que deveriam estar presentes nos bacharelados, por isso a ausência de especificação; nas licenciaturas tal detalhamento era necessário, fosse pelo temor da ausência do elemento teórico, seja do elemento prático.

No Decreto-Lei de 1939, no Capítulo VI, Do regime escolar, há cinco menções à presença de “aulas teóricas” e de “aulas práticas” na FNFI, como no Artigo 40: “§ 2º As **aulas práticas**, que se realizarão em laboratórios, gabinetes ou museus, visarão a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos nas **aulas teóricas**.” (Brasil, 1939, grifos nossos). Assim sendo, nesse artigo da legislação que funda as licenciaturas no Brasil está presente não somente a disjunção, mas também a concepção de que a “teoria” é prévia e que a “prática” seria sua aplicação. Embora qualificando “aulas” em todas as aparições, a “aula prática” seria sempre dependente da “aula teórica”, sem sinais de uma possível relação dialética ou dialógica entre elas. Esse elemento de memória se mostra de maneira muito intensa na formação de professores até a atualidade, fixado como uma certa cronologia “epistemológica” para as licenciaturas, ainda que as DCN de 2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b) tenham interpelado essa lógica ao introduzir a prática como componente curricular desde o início do curso, assunto que será abordado mais adiante neste artigo.

Poucos dias antes da publicação do Decreto-Lei nº 9.092/1946, havia sido publicado o Decreto-Lei nº 9.053/1946, que cria um ginásio de aplicação nas faculdades de filosofia do país (Brasil, 1946a), lugar onde os licenciandos do curso de didática deveriam receber formação “teórica” e “prática”:

Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática. [...]

Art. 6º Os alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginasial.

Esse Decreto-Lei explicita que a “prática” seria a docência nos colégios de aplicação, sob orientação do catedrático de Didática Geral e dos assistentes de Didática Especial. Assim sendo, se distancia do que hoje é o estágio supervisionado nas licenciaturas, no qual o estudante não deve assumir a docência de turmas da educação básica, mas estar presente nas escolas e em turmas de um/a docente supervisor/a. Ressalte-se, todavia, que tal “prática” em ginásios de aplicação ainda não constituía elemento obrigatório na formação docente em âmbito nacional.

Após mais de uma década de debate parlamentar, em 1961, durante o governo João Goulart (1961-1964), foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases brasileira, Lei 4.024/1961 (Brasil, 1961). Com ela, a atribuição para definir o currículo mínimo e a duração dos cursos de ensino superior passou ao então recém-criado CFE que, por meio do Parecer n. 292/1962, utiliza pela primeira vez o termo “estágio”. O referido documento recomendava os seguintes componentes curriculares obrigatórios (MEC/CFE, 1981a) na preparação pedagógica dos licenciandos: “1. Psicologia da Educação: Adolescência. Aprendizagem. 2. Elementos de Administração Escolar. 3. Didática. 4. **Prática de Ensino, sob forma de estágio supervisionado.**” (MEC/CFE, 1981a, p. 35, grifos nossos).

A introdução do termo “estágio” articulado à “prática de ensino” produz sentidos que reforçam o mencionado nos dois decretos de 1946, ao especificar que, no caso da formação docente, a “prática” ocorreria na escola, seu futuro local de trabalho. Sua retomada em 1962 pode ter relações com o nacional-desenvolvimentismo do governo Juscelino Kubitschek (1956-1961), que promoveu uma ampla atividade do Estado no setor de infraestrutura e no incentivo direto à industrialização. O foco do governo quanto à educação estava nos cursos técnicos e, certamente, circulavam socialmente discursos de valorização do tecnicismo. Levar professores para ter parte de sua formação em escolas pode ter uma relação com essas práticas discursivas.

Somente foi aprovada uma resolução normatizando o Parecer n. 292/1962 sete anos mais tarde, já durante a Ditadura Militar (1964-1985). A Resolução n. 9/1969 (MEC/CFE, 1981b) determinava:

Art. 1º - Os currículos mínimos dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º. grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação (focalizando pelo menos os aspectos da Adolescência e Aprendizagem); b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º Grau.

Art. 2º - **Será obrigatória a Prática de Ensino** das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, **sob forma de estágio supervisionado** e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para cada curso de licenciatura. (MEC/CFE, 1981b, p.37, grifos nossos)

Assim sendo, não foram promovidas mudanças significativas no formato 3 + 1, pois a formação pedagógica permanecia ilhada em um pequeno conjunto de componentes. Como afirmam

Ayres & Selles (2012, p. 99), “a concepção dos cursos de licenciatura como um apêndice dos cursos de bacharelado prevaleceu sem grandes questionamentos até as décadas seguintes”.

Após essas primeiras menções, tanto “prática” quanto “estágio” passaram a constituir elementos da memória do objeto (Amorim, 2009) dos cursos de licenciatura, sempre atualizados em normativas federais e também na documentação das instituições de ensino superior que oferecem formação docente.

Atualizações de Memória: Normativas Federais do Século XXI

No atual século, em menos de vinte anos, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou três diferentes DCN para a formação inicial de professoras/es: Resoluções n.1/2002 e n. 2/2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b); Resolução n.2/2015 (MEC/CNE, 2015); Resolução CNE/CP n° 2/2019 (MEC/CNE, 2019b), denominada BNC-Formação.

Estágio e prática são termos retomados em todas elas. Enquanto “estágio” aparece em ocasiões qualificado como “estágio supervisionado”, a “prática” também está presente em 2002 e em 2015 com a designação de “prática como componente curricular” (PCCC) e, em 2019, como “prática dos componentes curriculares” (PDCC).

Na tabela a seguir, há o quantitativo de menções a “prática”, “estágio” e “teoria” nas referidas normativas:

Tabela 1

Quantitativo de menções a “prática/o(s)”, “estágio(s)” e “teoria(s)” e “teórico(s)” nas DCN para formação docente (2002-2019)

Ano das DCN	Extensão do documento	Prática/o(s)	Teoria(s) / teórica/o(s)
2002	8 páginas	14	3
2015	16 páginas	29	16
2019	20 páginas	65	6

Conforme se pode observar, as DCN com maior proporcionalidade entre as aparições dos termos indicados são as de 2015. Nelas, das dezesseis menções a “teoria(s)” ou a “teórica/o(s)”, quatro se dão nos termos compostos “teoria-prática” ou “teórico-prático” e outras quatro em sintagmas como “articulação/relação teoria e prática”. No entanto, ainda há uma priorização de “prática/o(s)”, que tem lugar, de forma isolada, sem o termo teoria ao seu lado, outras 21 vezes.

Nas DCN de 2002, não há menção a “teoria” de forma isolada, pois todas as escassas três aparições estão em conjunto com “prática(s)”; ou seja, essas normativas não usam “teoria” sem estar acompanhada de um componente “prático” para a formação de professoras/es.

Na DCN de 2019, ocorre uma verdadeira eclosão de “prática/o(s)”: em vinte páginas, 65 ocorrências, o que dá uma média de 3,25 ocorrências por página. Destas, 22 menções ocorrem no anexo de oito páginas com competências e habilidades obrigatórias para todas as licenciaturas. Enquanto isso, “teoria(s)” ou “teórica/o(s)” estão em poucas seis ocasiões, sendo cinco delas em sintagmas como “articulação/relação teoria e prática”, e nenhuma no anexo. Apenas na lista de temas obrigatórios, em um inciso, há menção a conhecimentos teóricos, com um evidente papel de

figurante no mais recente documento normativo das licenciaturas: “X - conhecimento das grandes vertentes teóricas que explicam os processos de desenvolvimento e de aprendizagem [...]”.

A eclosão crescente da “prática” nas três DCN estabelece diálogos com o Decreto-Lei de 1939. Em primeiro lugar, por este documento não considerar a formação docente como preparação de “trabalhadores intelectuais”, algo evidentemente relacionado à noção de “teoria”. Em uma perspectiva dialógica, um enunciado estabelece com outros enunciados uma relação de coexistência, de fricção, de colisão, de confrontação, como ressalta Arán (2006) e, ainda, de adesão. Assim, embora a legislação de 1939 não incorporasse de forma explícita a “prática”, de alguma maneira considerava docência como ateórica. Portanto, o diálogo entre as DCN do atual século e o Decreto-Lei é, ao mesmo tempo, de fricção e de adesão.

Outro aspecto produtor de sentidos é o fato de que, em todas as DCN, seja nos termos compostos “teoria-prática” e “teórico-prático”, seja nos sintagmas que mencionam “articulação/relação teoria e prática”, a palavra “teoria” ou “teórico” apareça sempre antes de “prática/o(s)”. Emerge nessa materialidade um diálogo com uma concepção que dá primazia à teoria, pois ela sempre vem primeiro no termo ou no sintagma, ainda que trate teoria e prática como elementos associados. Nessa perspectiva, a relação entre elas não seria dialética, dialógica ou de unidade (Sánchez Vázquez, 2003), mas ainda dicotômica (Candau & Lelis, 1999), cabendo o papel gerador, primordial, à teoria, que produz um caminho de mão única em direção à prática.

Para além das aparições de cada termo produzindo efeitos de sentido, sobressai, ainda, um importante dado de conteúdo nas DCN em análise: a carga horária destinada a dimensões “práticas” nas referidas resoluções, seja a PCCC ou a PDCC, seja o estágio supervisionado ou, ainda, as atividades complementares (AC) à escolha do estudante. Também ganha relevo a carga horária que agrupa elementos práticos e teóricos. Se comparadas com as normativas anteriores, tanto o Decreto-Lei de 1939, quanto a resolução dos anos 60, a presença dessas dimensões práticas ganha uma visibilidade ainda maior.

Segundo Andrade et al. (2004), as DCN de 2002 assumem o papel de uma “nova gênese” das licenciaturas no Brasil, pois instituíram um modelo então inédito de formação docente, baseada em uma “racionalidade prática”, enquanto os documentos da década de 30 se pautavam em uma “racionalidade técnica”. O modelo da “racionalidade prática”

reconhece a complexidade da realidade escolar e que reflete acerca da produção de soluções para problemas da prática que não estão a priori colocados. É nesse contexto que autores como Donald Schön (1983) e Kenneth Zeichner (1993) pensam a ação docente baseada no princípio da reflexividade. Nesse modelo, o professor é concebido como um profissional que dialoga com a própria prática – por meio da reflexão – e, nesse processo, produz os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. Tal perspectiva claramente se distancia do modelo da “racionalidade técnica” ao superar a já mencionada dissociação entre teoria e prática, além disso, assume a complexidade e a heterogeneidade do contexto escolar como um importante aspecto formativo. (Andrade et al., 2004, p. 14)

Essa “racionalidade prática”, iniciada em 2002, ainda se mantém em 2015, embora haja, nas DCN de 2015 um esforço maior de aproximação entre prática e teoria, em um flerte com a noção de práxis. Em 2019, há um recuo evidente nesse aspecto, com um predomínio da prática e um apagamento da teoria.

A seguir, encontra-se uma tabela com os elementos obrigatórios práticos e teóricos nas licenciaturas segundo as normativas federais, seja com a designação dos componentes curriculares, conforme se fazia no século XX, seja com a carga horária de dimensões, como se faz no atual século.

Tabela 2*Organização de componentes ou de carga horária nas licenciaturas segundo as normativas federais (1939-2019)*

Dimensão	Dec.-lei 1.190/1939	Resolução n° 9/1969	Resolução n° 2/2002	Resolução n° 2/2015	Resolução n° 2/2019
Prática		Prática de Ensino (Estágio supervisionado).	400h - PCCC; 400h - Estágio supervisionado; 200h – AC	400h - PCCC; 400h - Estágio supervisionado; 200h - AC.	400h - PDCC; 400h - Estágio supervisionado.
Teórica	Disciplinas do bacharelado; Disciplinas do curso de didática.	Disciplinas do bacharelado; Disciplinas da formação pedagógica.	1800h - conteúdos curriculares de natureza científico-cultural.		
Prático-teórica		1/8 das horas - formação pedagógica.	560h (1/5 da carga horária total) - dimensões pedagógicas.	2.200h - atividades formativas das áreas específicas, interdisciplinares, e do campo educacional; 640h (1/5 da carga horária total) - dimensões pedagógicas.	1.600h - conteúdos da BNCC e seu domínio pedagógico; 800h - conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação.
Total	Variável.	Variável.	2800h em, no mínimo, 3 anos letivos.	3200h em, no mínimo, 8 semestres letivos.	3200h em 4 anos.

Alguns sentidos emergem nesses dados numéricos. A reiteração progressiva, nas DCN do atual século, da “prática” nas licenciaturas é pautada no subentendido (Volóchinov, 2019) de que a formação docente no Brasil seria excessivamente “teórica”. Esse aspecto já merecia destaque no Parecer 292/1962 (MEC/CFE, 1981a), cujo relator foi Valnir Chagas, na qual se compara o professor a um cirurgião:

É de estranhar que até agora, entre as exigências oficiais para a formação do magistério, ainda não figurasse a Prática de Ensino com o merecido relevo. O fenômeno talvez se explique como um reflexo do próprio meio social, onde não se concebe uma intervenção cirúrgica – para usar um símile consagrado – esteja a cargo de médico que a faça pela primeira vez e, paradoxalmente, se entrega a educação de uma criança ou de um jovem, ato que tem repercussão para toda a vida, a professores que jamais se defrontaram com um aluno.

A prática de ensino, portanto, capacitaria professoras/es a realizar a intervenção educativa, da mesma maneira que a prática na medicina capacitaria o profissional de saúde a uma intervenção cirúrgica. Embora entendendo que os saberes da experiência e da ação pedagógica são elementos fundamentais da docência (Tardif, 2002) e que o estágio supervisionado pode proporcionar uma forma de antecipar alguns desses saberes às/aos docentes em formação (Vilela, 2008), tal comparação ignora que ao ingressar em uma licenciatura, o estudante passou mais de uma década em uma escola; entretanto, ao iniciar um curso de medicina, o mesmo estudante somente teve contato prévio com uma sala de cirurgia sob efeitos de anestésicos.

Exatamente porque todo futuro docente passou grande parte da sua vida em uma escola, a importância do contato direto de licenciandas/os com a docência escolar nem sempre foi vista como relevante ou esteve presente nas licenciaturas. As três DCN do século XXI, ao impor uma formação fundada na “racionalidade prática” (Andrade et al., 2004), dialogam com essa situação extraverbal:

[...] a situação extraverbal não é em absoluto uma simples causa externa do enunciado, ou seja, ela não age sobre ele a partir do exterior, como uma força mecânica. Não, *a situação integra o enunciado como uma parte necessária da sua composição semântica*. Portanto, o enunciado cotidiano como um todo, como um todo consciente, é composto por duas partes: (1) a parte verbalmente realizada (ou atualizada) e (2) a subentendida. É por isso que é possível comparar o enunciado concreto com o “entimema”. (Volóchinov, 2019, p. 120, grifos do autor)

Portanto, o extraverbal, neste caso, a situação das licenciaturas brasileiras, está presente nos enunciados das resoluções mesmo que por meio de não ditos, na forma de subentendidos, já que o gênero discurso (Bakhtin, 2003) em questão tem na injunção uma de suas características estilísticas, não comportando, portanto, elementos descritivos e analíticos do contexto educacional. Assim, nas resoluções mencionadas, não há definições ou detalhamentos sobre o sentido de estágio, de prática, de PCCC ou de PDCC. Algumas discussões estão presentes somente nos pareceres que sustentam tais normativas.

A ausência de definições pressupõe seu endereçamento a um compreendedor (Bakhtin, 2003, 2016) que não requer tais detalhamentos, pois o horizonte subentendido (Volóchinov, 2019) do enunciado é suficiente para a construção de sentidos. Cabe ressaltar que embora resoluções sejam documentos normativos, não é incomum que haja, em textos de gêneros discursivos desse campo, inclusive em leis e decretos, definições de termos; por exemplo, é de praxe na legislação, quando necessário, uma seção intitulada “Das definições”.

No que diz respeito ao estágio supervisionado, a carência de definições remete a um conhecimento que circula amplamente no mundo social, com amplo horizonte subentendido (Volóchinov, 2019). Em geral, é um componente curricular presente tanto no ensino superior, quanto no ensino técnico e profissionalizante. É vastamente mencionado na legislação brasileira, remontando ao início do século XX em normativas relativas às forças armadas e a outras atividades, como no Decreto nº 8.319/1910, que cria o Ensino Agrônomo e aprova o respectivo regulamento (Brasil, 1910), com menções explícitas à obrigatoriedade do estágio na formação profissional que

regulam. Além disso, é mencionado de forma breve no Decreto nº 19.851/1931 (Brasil, 1931a), que cria o Estatuto das Universidades Brasileiras, e de maneira mais ampliada no Decreto nº 19.852/1931 (Brasil, 1931b), que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Nelas, tampouco há uma explicitação do que seria um estágio, pressupondo, mesmo em 1910, um compreendedor que já conhecia o referente extraverbal do termo utilizado.

Embora presente na formação de outros profissionais, estágio não é mencionado para as licenciaturas no Decreto de 1939, o que produz sentidos sobre a docência. Se, por um lado, ela se afastava do “trabalho intelectual”, por outro, também se distanciava da profissionalização e, até mesmo, de ofícios técnicos, que já contavam com estágios como parte da formação.

A definição mais precisa do que seria estágio surgiu na legislação federal apenas nos anos 80, com o Decreto n. 87.497/1982 (Brasil, 1982), no qual se afirma:

Art. 2º - Considera-se estágio curricular, para os efeitos deste Decreto, as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Entendido como “participação em situações reais de vida e trabalho” fora da instituição de ensino onde a/o estudante realiza sua formação, pode-se inferir um entendimento de que na escola e na Instituição de Ensino Superior (IES) onde se estuda não há “situações reais de vida e trabalho” e que caberia ao estágio suprir essa carência. Convém lembrar, conforme se viu neste artigo, que até os anos 60 o estágio não estava presente como componente obrigatório nas licenciaturas. Seria possível inferir, portanto, que essa ausência indicasse uma visão da docência como atividade não profissional e a escola, como uma não situação de trabalho. O professor poderia ser plenamente formado estudando as disciplinas pedagógicas e, se fosse o caso, simulando situações educativas, em atividades de microensino¹. Assim a escola seria supostamente um não lugar formativo e, até mesmo, um lugar a ser evitado.

No Parecer n. 9/2001 (MEC/CNE, 2001a), que embasou as DCN de 2002, o estágio supervisionado é bastante explorado, com a evidente finalidade de distingui-lo da então recém-criada PCCC:

O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações

¹ O microensino foi desenvolvido na Escola de Educação da Universidade de Stanford, nos Estados Unidos, no início dos anos 1960, como uma técnica voltada à formação de professores. Expressão do tecnicismo, o microensino consistia no treinamento de habilidades para o ensino, evitando o enfrentamento das situações comuns (e complexas) do contexto escolar. Segundo Sant’Anna (1979), o microensino “envolve a realização de *experiências simplificadas de ensino* numa sequência orgânica e flexível em que o futuro professor busca adquirir habilidades técnicas para ensinar ou desenvolver procedimentos específicos.” (p. 3, grifo da autora). Tal proposta se popularizou no Brasil nos anos 1970 e tornou-se comum nas atividades realizadas nos cursos de licenciatura, quando estudantes das escolas se deslocavam para a universidade a fim de participar de microclasses, organizadas pelos futuros professores e professoras sob supervisão.

formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (MEC/CNE, 2001a, pp. 57-58)

Assim, o estágio supervisionado é visto na normativa como mais um espaço da “prática”, não como único, tornando a escola e seus docentes coformadores de licenciandas/os, o que se aproxima – ainda que timidamente – da proposta de Nóvoa (2017), de trazer a escola para dentro da formação, sobre a participação efetiva de docentes da educação básica na profissionalização da formação de futuros/as professores/as.

Posteriormente, a legislação federal de 1982 sobre estágio é revogada e reelaborada pela Lei nº 11.788/2008 (Brasil, 2008b). Já em seu primeiro artigo, a normativa traz definições:

Art. 1º - Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.

Ainda em vigor, a referida lei entende estágio como atividade educativa desenvolvida em ambiente de trabalho. Agrega que tal ato “visa à preparação para o trabalho produtivo”, deixando o subentendido de que as atividades desenvolvidas nas instituições educativas de formação não teriam esse objetivo e, também, permitindo a leitura implícita sobre a existência de um “trabalho não produtivo”. Considerando que todas as DCN para formação docente do século XXI foram publicadas com as leis sobre estágio já em vigor, entende-se que a ausência de definições em suas materialidades se deve a isso. No entanto, nessa concepção – e inclusive nas discussões presentes nos pareceres do CNE que embasam as três DCN em tela – há um notável apagamento de parte substancial do trabalho docente realizado fora do ambiente escolar. Como é sabido, ministrar aulas representa o momento central da atividade docente, mas para que ela ocorra, é necessário que o/a professor/a realize antes o planejamento e a preparação das aulas e, após, a (auto)avaliação e eventuais correções de tarefas. Também são parte importante do trabalho docente atividades de atualização e discussões coletivas com a comunidade escolar. Essas múltiplas tarefas são reconhecidas – embora ainda subvalorizadas – pela Lei nº 11.738/2008, que institui o piso profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (BRASIL, 2008a), ao determinar um máximo de 2/3 da carga horária de trabalho em atividades de interação com os educandos. Muitas redes permitem que os restantes 1/3 de trabalho sem “interação com os educandos” sejam realizados fora da escola, considerando que em diversas instituições sequer há espaço, equipamentos e materiais para tais atividades. Toda essa grande quantidade de tarefas que docentes devem realizar fora de aula ou, muito frequentemente, fora da escola, não está prevista nas normativas sobre estágio supervisionado, ou seja, “a preparação para o trabalho produtivo” é falha.

No que tange à prática e, especialmente, à PCCC, a situação é mais complexa. A palavra “prática” circula na sociedade com muito mais frequência do que “estágio”. O projeto Corpus Brasileiro, da PUCSP², registra 26.522 ocorrências de “estágio” e um quantitativo quase dez vezes maior para “prática”, que alcança 214.130 menções (PUCSP, 2020). Além disso, enquanto “estágio” apresenta sete significados dicionarizados, sendo os dois primeiros relacionados à formação de

² O projeto “visa a construir e disponibilizar online o Corpus Brasileiro, que será composto por um bilhão de palavras de português brasileiro contemporâneo, de vários tipos de linguagem” (PUCSP, 2020).

profissionais, “prática” apresenta onze, nenhum deles específicos sobre atividades formativas (Houaiss, 2002).

No que tange à formação docente, após os já citados Decretos-Lei da década de 1940 (Brasil, 1946a; 1946b), a primeira menção a “prática” está no Parecer n. 292/1962 (MEC/CFE, 1981a). Nele, encontra-se o termo “prática de ensino”, recomendado como obrigatório na preparação pedagógica do licenciado: “4. A **Prática de Ensino**, sob a forma de **estágio supervisionado**.” (MEC/CFE, 1981a, p. 35, grifos nossos). A “prática” aparece, pela primeira vez, com o determinante “de ensino”, elemento para especificar e qualificar o determinado: não se trata de uma prática qualquer, mas daquela relacionado ao ensino. Em seguida, essa prática já especificada recebe um elemento explicativo: “sob a forma de estágio”. Assim, a primeira alusão a “prática” é também a primeira a “estágio”, apresentando-as em sinonímia, sendo o estágio já qualificado como “supervisionado”.

Materialidade semelhante está presente na Resolução n. 9/1969, também sob a forma “Prática de ensino” e com o elemento explicativo “sob a forma de estágio supervisionado” (MEC/CFE, 1981b): “Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob forma de estágio supervisionado e desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade” (MEC/CFE, 1981b, p. 37).

Agrega-se, nessa resolução, mais um elemento explicativo ausente do parecer: “desenvolver-se em situação real”. Dialogicamente, pode-se inferir que essa definição ocorre porque é a primeira efetiva aparição desse componente como obrigatório nas licenciaturas ou, ainda, em função da possível existência em alguns contextos formativos de estágios supervisionados que não se desenvolvem em situação “real”, ou seja, no ambiente de trabalho do futuro profissional em formação. Isso acontecia, por exemplo, com as já citadas atividades de “microensino”.

O termo “prática de ensino” reaparece para a formação docente em nível superior na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), cujo Artigo 65 determina: “Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.”. O sentido do termo, em diálogo com a memória do objeto, foi entendido pelas IES como sinônimo de estágio supervisionado.

Seis anos mais tarde, nas DCN de 2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b), a noção de PCCC aparece como dimensão obrigatória nas licenciaturas, com carga horária de 400h letivas. Contudo, em tais documentos inexistente uma definição desse termo, que tampouco circulava nos debates e nas pesquisas sobre campo educacional naquele momento histórico. A PCCC é indicada, nessas DCN, como algo distinta do estágio supervisionado e ambos constam como obrigatórios para as licenciaturas, com 400h cada.

A PCCC tem sido entendida de maneiras diversas em cada IES e até, mesmo, em cada curso, conforme observaram Mohr e Wielewiczki (2017). Por exemplo, na Universidade Federal Fluminense, antes do ajuste curricular para adequação às DCN de 2015, havia cursos com disciplinas integralmente indicadas como PCCC, outros tendo esse elemento como parte da carga horária de alguns componentes curriculares, fossem eles pedagógicos ou não, e outras tiveram tal dimensão incluída na carga horária de trabalhos de conclusão de curso. Havia, ainda, cursos que sequer mencionavam a PCCC em sua documentação ou que não atingiam as 400h obrigatórias (Freitas & Vilela, 2016).

Alguma explicitação sobre PCCC pode ser encontrada em pareceres do CNE que embasaram as DCN de 2002. A noção aparece pela primeira vez nos Pareceres CNE/CP n.9 e n. 28 de 2001 (MEC/CNE, 2001a; 2001b). No primeiro, não se menciona exatamente o termo PCCC, mas já apresenta seus princípios ao afirmar:

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. (MEC/CNE, 2001a, p.23, grifo nosso)

Ao considerar a PCCC como uma “dimensão do conhecimento” e como “reflexão sobre a atividade profissional” a perspectiva da práxis está implícita, posto que em uma dimensão que é designada “**prática** (como componente curricular)”, o fragmento incorpora o saber (“uma dimensão do conhecimento”) e o refletir (“na reflexão sobre a atividade profissional”). A proximidade com a noção de professor reflexivo de Schön (1983) e Zeichner (1993), conforme ressaltam Andrade *et al* (2004), é evidente.

Nesse documento, que é o mais importante e mais longo, por ter como assunto as DCN que seriam publicadas em 2002, a “prática mais como componente curricular” é um elemento que articula reflexão e exercício profissional. Trata-se de um diálogo de fricção (Arán, 2006) com o Decreto-Lei de 1939, pois propõe a conexão entre aspectos práticos e teóricos, ainda que assuma a noção dialógica e dialética de práxis na docência e na formação de docentes (Freire, 1987; Gadotti, 1998).

Embora não haja outra aparição do termo “prática (mais) como componente curricular” no Parecer 9/2001 (MEC/CNE, 2001a), o documento apresenta a discussão sobre a dimensão “prática” na formação docente:

Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino e aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino e aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.

Nessa perspectiva, o planejamento dos cursos de formação deve prever situações didáticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares [...] (MEC/CNE, 2001a, p.57)

O documento prossegue insistindo em três aspectos da “prática”, que devem estar presentes: (1) no estágio supervisionado (lugar que sempre ocupou); (2) na nova dimensão prática (a então criada PCCC); (3) em todas as disciplinas do currículo da formação de professores. Com isso, os futuros docentes poderiam antecipar situações colocadas pela docência por meio da mobilização de conhecimentos diversos. Essa é a mais importante demarcação nas normativas de 2001 e de 2002, que têm o predomínio da “racionalidade prática”, conforme Andrade *et al.* (2004) ressaltam.

No mesmo Parecer 9/2001, o debate sobre a nova dimensão prática é ampliado. Ela é apresentada como uma tentativa de ruptura com o aplicacionismo, que é entendido da seguinte forma:

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. (MEC/CNE, 2001a, pp. 27-28)

As críticas presentes no fragmento coincidem com o debate proposto por Tardif (2002, p. 14), segundo o qual na concepção aplicacionista os licenciandos “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”. Assim, o Parecer n. 9/2001 estabelece uma relação dialógica marcada pela colisão com o Decreto-Lei de 1939, que pressupunha a aprendizagem de conteúdos das áreas no bacharelado seguida da aprendizagem de como aplicá-los no curso de didática, fundando a formação docente em cursos de licenciaturas no Brasil a partir de princípios aplicacionistas, ainda que a aplicação em si somente surja na legislação com a obrigatoriedade das práticas de ensino, em 1969. Além disso, também dialoga, em adesão, com a produção acadêmica mais atualizada sobre a formação docente como, por exemplo, Tardif (2002), Zeichner (1993), Schön (2007), dentre outros.

Nessa visão aplicacionista ou instrumental de formação, um importante aspecto constitutivo do trabalho é apagado: ele é resultado do diálogo entre saberes, atividades e valores (Schwartz, 1997) e, por isso, a formação prévia nunca dá conta integralmente da atividade de trabalho, que é sempre singular e irrepetível, como todo ato (Bakhtin, 2010). No aplicacionismo, esse aspecto constitutivo do trabalho também é apagado quando pressupõe que: estudam-se as teorias, aprende-se a colocá-las em prática por meio de metodologias de ensino e o professor estaria plenamente formado. A complexidade do trabalho em geral e do trabalho docente, em especial, é apagada em prol de um foco no “como” ensinar. Carmo e Selles (2018) reforçam essa crítica ao aplicacionismo retomando autores que apontam a fragilidade de uma associação simplória entre a docência na educação básica e o domínio de técnicas de transmissão de conhecimentos:

Centrar na matéria a ser ensinada e suas técnicas transmissivas, por si, sustentaria a ação docente. Centrar no domínio técnico e no próprio conteúdo tende a desqualificar as práticas que acontecem cotidianamente nas escolas quando estas não se configuram numa dada referência de qualidade idealizada por esses moldes. Sem negar que o conhecimento da matéria é um dos alicerces da ação cotidiana do professor, há modalidades inventivas de docência que não se reduzem a determinados padrões. (Carmo & Selles, 2018, p. 270)

Segundo Tardif (2000, p. 18), o aplicacionismo está presente nos cursos de formação docente não apenas no Brasil:

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 (Wideen et al., 1998).

Esse modelo aplicacionista não é somente ideológico e epistemológico, é também um modelo institucionalizado através de todo o sistema de práticas e de carreiras universitárias.

Defendendo uma perspectiva que entende a docência como o momento de construção de um saber profissional, o autor acrescenta:

[...] a prática profissional nunca é um espaço de aplicação dos conhecimentos universitários. Ela é, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho; ela é, na pior das hipóteses, um muro contra o qual se vêm jogar e morrer conhecimentos universitários considerados inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário nem com os contextos concretos de exercício da função docente. (Tardif, 2000, p. 12)

Assim sendo, o Parecer 9/2001 apresenta uma tentativa de complexificação da formação docente, ao entender a existência de saberes que somente são construídos na atividade de trabalho de professoras/es.

No Parecer 28/2001 (MEC/CNE, 2001b), o termo “prática como componente curricular” aparece explicitamente em oito ocasiões e merece discussões como as seguintes:

Assim, há que se distinguir, de um lado, a prática como componente curricular e, de outro, a prática de ensino e o estágio obrigatório definidos em lei. A primeira é mais abrangente: contempla os dispositivos legais e vai além deles.

A **prática como componente curricular** é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. [...] 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.

A prática, **como componente curricular**, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras [...].

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, **como componente curricular**, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade. (MEC/CNE, 2001b, grifos do autor)

Dentre as oito aparições, duas são com negrito em todo o termo (“**prática como componente curricular**”) e, em três menções, apenas em parte dele (“prática **como componente curricular**”). A escolha do negrito, assim como do itálico, é uma incorporação ao enunciado de um elemento que demarca um fragmento do texto com a finalidade de chamar a atenção sobre ele. Ressalte-se que o termo “estágio” tem 38 aparições no texto e somente duas estão em negrito. Assim, a necessidade de ressaltar a PCCC é evidente; afinal, ela é a novidade em termos de dimensões presentes na carga horária das licenciaturas. Enquanto o uso de aspas indica uma não coincidência do dizer, uma reserva por parte do enunciador com relação ao dito, o mesmo nem sempre ocorre com itálico e negrito: o enunciador assume o dito em realce como seu próprio dizer (Authier-Revuz, 1993; Maingueneau, 2002). Assim, o enunciador CNE assumiu como seu dizer, com direito a realce para destaque, a PCCC.

Além disso, observa-se que, em vez de se criar um nome próprio para designar a nova dimensão, usa-se uma descrição definida em seu lugar: “a prática como componente curricular”. As

descrições definidas são sintagmas que têm por núcleo um nome comum e que são usadas para referenciar objetos e pessoas nos textos. Também são usadas quando eles não têm nome próprio, como é o caso da PCCC, cuja descrição já apresenta as características dessa dimensão: é uma “prática”, mas precisa ter o peso de um componente curricular. Segundo Koch (2015, p. 87):

A descrição definida caracteriza-se pelo fato de o locutor operar uma seleção, dentre as propriedades atribuíveis a um referente, daquele(s) que, em dada situação discursiva, é (são) relevante(s) para a viabilização do seu projeto do dizer”. Trata-se, em geral, da ativação, dentre os conhecimentos supostamente partilhados com o(s) interlocutor(es) (isto é, a partir de um *background* tido por comum), de características ou traços do referente que o locutor procura ressaltar ou enfatizar.

Assim, ao usar para referenciar a dimensão então criada uma descrição definida, ou seja, uma designação indireta (Mainqueneau, 2002), o enunciador está endereçando seu texto a um compreendedor que será capaz de produzir sentidos e estabelecer a conexão entre o termo usado e seu referente, embora ele sequer existisse no mundo social daquele tempo e espaço, posto que se tratava de um elemento novo na formação docente. Por isso usa-se um conector comparativo “como”: não é uma prática qualquer, aquela cujo referente todos conhecem naquele momento (“prática de ensino” como estágio supervisionado), mas uma prática que é *como* um componente curricular, uma disciplina dos cursos de licenciatura. Dessa maneira, o enunciador dá a conhecer ao compreendedor as propriedades sobre referente ainda novo e desconhecido.

Em alguns casos, “como componente curricular” é usada como aposto explicativo, entre vírgulas. Essa descrição definida é convertida, portanto, no próprio nome da dimensão ali criada para as licenciaturas, conforme se vê nas DCN de 2002 (MEC/CNE, 2002a, 2002b). O uso do aposto dá um caráter didático ao enunciado e supõe um saber compartilhado com seu compreendedor-modelo, um leitor que sabe o sentido assumido por “prática” nas normativas oficiais existentes até aquele momento – prática de ensino como estágio supervisionado – e explica, então, seu novo sentido.

A PCCC institucionaliza a formação com foco na docência na instância universitária. Reforça a ideia de que toda a equipe docente da licenciatura deve comprometer-se com a formação do futuro professor, não apenas aquelas/es que se dedicam às disciplinas pedagógicas. Isso sugere muitas questões: interação entre unidades acadêmicas (faculdades de educação/institutos de origem de cada licenciatura) e compromissos negociados e ressignificação dos conteúdos específicos para que explicitem as possibilidades de recontextualização voltadas ao exercício profissional docente.

Após ser amplamente discutido nos Pareceres CNE/CP n.9 e n. 28 de 2001 (MEC/CNE, 2001a; 2001b), tal termo é retomado nas DCN de 2002 (MEC/CNE, 2002a; 2002b). Na Resolução n. 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, determina-se que 400 horas, ou seja, cerca de 15% da carga horária mínima total, devem dedicar-se à PCCC. Entretanto, não há, conforme já foi dito neste artigo, uma definição do termo, mesmo sendo ele uma incorporação inovadora no campo educativo e nas normativas educacionais. O que se pode observar é sua diferenciação do estágio supervisionado, que contaria com outras 400 horas de atividades.

Na Resolução n. 1/2002, que institui as DCN para a Formação de Professores da Educação Básica, tampouco há uma definição de PCCC. O que se observa, no entanto, é uma insistente repetição do termo prática(s) que, conforme visto na Tabela 1, tem doze ocorrências em um texto de menos de sete laudas. Aproximam-se de uma definição de PCCC os seguintes fragmentos:

Art. 12. [...]

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

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

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

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos. (MEC/CNE, 2002a)

Dessa forma, a prática estaria presente em “tempo e espaço curricular específico”, ou seja, nas 400 horas de PCCC, mas também “no interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas”, quer dizer, em todas as disciplinas das licenciaturas. Assim, pode-se também promover uma articulação dos conteúdos, suas linguagens e suas metodologias ao contexto da profissão docente.

A PCCC, quando abordada nos pareceres e resoluções de 2001 e 2002, sempre aparece em oposição a estágio supervisionado, exatamente porque na memória do objeto (Amorim, 2009) da formação docente no Brasil, a prática era o estágio supervisionado. Para demarcar a nova concepção, é fundamental, portanto, usar recursos enunciativos que indicam oposição: “**não** poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio” (MEC/CNE, 2002a, grifo nosso). Em diversos outros momentos dos referidos documentos, a oposição está presente, seja entre PCCC e estágio supervisionado, seja em outras questões, como na citação anterior (“**não** apenas nas disciplinas pedagógicas”, “que **não** prescinde da observação e ação direta”, grifos nossos). No Parecer n. 9/2001, de 70 páginas, há 89 ocorrências de “não”. Muitas dessas oposições indicam o caráter polifônico dos enunciados por meio da negação polêmica (Ducrot, 1987). Ou seja, o “não” (e outros recursos de negação) pode ser uma marca da presença dialógica do discurso alheio. Portanto, ao afirmar que a prática “não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio”, apresenta-se um choque entre posições antagônicas: uma, inscrita nessa materialidade, na negativa; outra, em enunciados do mesmo campo, na afirmativa. Assim, há enunciados – muitos, durante muitos anos – afirmando que a prática deve ficar restrita ao estágio supervisionado (“prática de ensino é estágio”); é com eles que essa negativa dialoga (“prática não é só estágio”). Caberia indagar se essa nova disjunção (prática *vs* estágio) e o predomínio da “racionalidade prática” (Andrade et al., 2004, p.14) não promoveriam um enfraquecimento do estágio, da escola, do papel do/a professor/a da educação básica na formação dos futuros docentes.

Outros ditos que remetem a dizeres opostos que costumam circular na sociedade abordam a articulação e a integração entre teoria e prática, presentes insistentemente nos pareceres e nas resoluções de 2001 e 2002, conforme pode ser observado nos fragmentos a seguir:

Art. 11º - Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada: [...]

VI - **eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.** (MEC/CNE, 2002a, grifo nosso)

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 [...]. (MEC/CNE, 2002b, grifo nosso)

Assim, tais documentos insistem no fato de que todas as disciplinas dos cursos de licenciatura formam professoras/es. Segundo essas resoluções, que apresentam uma fricção dialógica com o Decreto-Lei de 1939, todos os componentes curriculares, inclusive os técnico-científicos da área do curso, deveriam incorporar uma dimensão prática, entendida como conteúdo relacionado à docência. Esse debate continua presente nas DCN de 2015, que apresentam aprofundamentos e avanços com relação às de 2002.

Após a publicação das DCN de 2002, foi organizada uma Comissão Bicameral de Formação de Professores no CNE, cujo objetivo era desenvolver estudos e proposições sobre o assunto, prosseguindo com discussões e debates que vinham ocorrendo desde os anos 90. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e com as deliberações das Conferências Nacionais de Educação de 2010 e de 2014, houve ampla discussão com a sociedade para a elaboração das novas DCN (Dourado, 2015), publicadas em 2015.

A Resolução nº 2/2015 (MEC/CNE, 2015), que define as DCN para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, avança em alguns aspectos relevantes. Reforça os conhecimentos das ciências da educação, busca uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão (Vilela, 2017) e incorpora elementos que promovem uma formação mais crítica e inclusiva, como direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas

Nesse documento, prática e estágio supervisionado são novamente mencionados, mantendo a distinção já existente entre PCCC e estágio supervisionado. O Parecer CNE/CP n. 2/2015 que fundamenta reforça que PCCC não é o mesmo que estágio supervisionado e, para isso, retoma pareceres anteriores, como o CNE/CP nº 28/2001 (MEC/CNE, 2001b) já citado neste artigo, e o Parecer CNE/CES nº 15/2005 (MEC/CES, 2005), com esclarecimento sobre as DCN de 2002, que tem a melhor explicitação do sentido de PCCC para o CNE:

Portanto, 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. [...] 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. 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.

05 - As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. (MEC/CNE, 2005)

Dessa forma, no Parecer de 2005, retomado na Resolução de 2015, a PCCC é vista como atividades de “aplicação de conhecimentos” ou de “desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência”. Além disso, determina que ela pode ser desenvolvida “como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas” que não sejam de fundamentos técnico-científicos. Assim, salvagam-se os componentes de fundamentos, mas não os relacionados com a educação.

Em parte dessa definição, vê-se uma retomada da perspectiva aplicacionista de formação, com a qual o Parecer 9/2001 havia colidido explicitamente. Enquanto aquele estabelece uma relação dialógica de colisão com o Decreto-Lei de 1939, o Parecer 15/2005 demonstra adesão. Assim sendo, as normativas federais de 2001 a 2015 ainda apresentam algumas inconsistências na retomada da memória da formação docente, embora as DCN de 2015 apresentem avanços significativos.

O estágio supervisionado é mencionado no Parecer nº 15/2005 (MEC/CNE, 2005) como “conjunto de atividades de formação [...] em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional”, ou seja, há uma ampliação da visão estreita, já debatida neste artigo, que restringe o trabalho docente às atividades exercidas na escola, apagando as outras inúmeras tarefas necessárias para que a aula aconteça, muitas vezes realizadas fora da escola.

As DCN de 2015 davam às IES o prazo de dois anos para adaptação de seus cursos. Após inúmeras pressões das IES³, esse prazo foi ampliado três vezes, indo ao encontro dos interesses das grandes fundações controladas pelo capital privado, até ser determinado como dezembro de 2019, mês em que foi revogada com a publicação de novas DCN, a Resolução n.2/2019 (MEC/CNE, 2019b), intitulada BNC-Formação⁴.

Sendo a mais recente – e polêmica – normativa para formação docente, a BNC-Formação foi publicada durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022). Sua elaboração se iniciara sob na presidência de Michel Temer (2016-2018), após o Golpe Parlamentar (2016) que retirou do poder Dilma Rousseff.

Nascida no bojo da potente ação das grandes fundações de capital privado que articularam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação escolar e sem debates com a comunidade universitária (Macedo, 2014), a BNC – Formação tem um anexo com dez competências gerais, doze competências específicas e 62 habilidades, sendo apenas uma relativa à área do conhecimento do curso de licenciatura⁵.

Na mesma resolução, na qual ocorre, como já dito, uma eclosão de “prática/o(s)”, o estágio supervisionado aparece timidamente, merecendo somente nove menções, nenhuma delas no anexo.

³ O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) encaminhou ao CNE diversas solicitações nesse sentido, inclusive em 2019, quando já circulava a notícia sobre a BNC-Formação.

⁴ Ressalte-se que associações científicas de Humanidades se posicionaram publicamente em defesa das DCN de 2015. *Contra a descaracterização da formação dos professores – Nota em defesa da Resolução 02/2015* contou com 35 assinaturas de entidades científicas e sindicais, pressionando o CNE pela manutenção do documento (ABRAPEC, 2019).

⁵ “1.1.1 Demonstrar conhecimento e compreensão dos conceitos, princípios e estruturas da área da docência, do conteúdo, da etapa, do componente e da área do conhecimento na qual está sendo habilitado a ensinar.” (MEC/CNE, 2019b).

O estágio supervisionado é, nesse documento, entendido como uma culminância da “prática”, ou seja, não são vistos, como em 2002, disjuntos. Integrariam, portanto, o mesmo processo, com um certo apagamento do estágio supervisionado:

§ 3º A prática deve estar presente em todo o percurso formativo do licenciando, com a participação de toda a equipe docente da instituição formadora, devendo ser desenvolvida em uma progressão que, partindo da familiarização inicial com a atividade docente, conduza, de modo harmônico e coerente, ao estágio [...].
(MEC/CNE, 2019, p. 9)

Assim sendo, há um certo retorno à memória do objeto (Amorim, 2009) da formação docente no Brasil, na qual a prática era sinônimo de estágio supervisionado. A diferença é que no documento de 2019, a prática não se restringe ao estágio supervisionado, mas o inclui. Ou seja, apaga-se a disjunção prática/estágio que havia nos demais pareceres e resoluções do atual século. No entanto, apaga-se também a potência do estágio supervisionado, conforme se anuncia no parco quantitativo de ocorrências do termo na mais recente resolução (ver Tabela 1), e da escola como espaço formativo.

Além disso, a BNC-Formação indica que, na carga horária dos cursos, a necessidade de “400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola” (MEC/CNE, 2019b, p.6). A menção à “situação real de trabalho” estabelece um diálogo intertextual com a Resolução n. 9/1969 (MEC/CFE, 1981b, p.37), pois esta determinava que o estágio supervisionado deveria “desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade”. A insistência na “situação real” permite inferir um outro diálogo, agora com possíveis situações da vida, nas quais o estágio supervisionado não ocorreria “em situação real”. Conforme afirma Volóchinov (2019, p.117), “A palavra é completada diretamente pela própria vida [...]”.

Com relação a “prática” também há deslizamentos de sentidos. Na BNC-Formação, embora o termo abunde, carece de definições e parece dirigido a um compreendedor (Bakhtin, 2016) capaz de construir sentidos sobre o termo sem dificuldades, provocando conforto às significações de espaços não profissionais e deixando livre às instituições eleger qual seria esse espaço, como se não houvesse, na comunidade acadêmica, um amplo debate sobre o conceito e, mais ainda, após as DCN de 2002, que criaram a noção de PCCC. Apenas no Parecer n. 22/2019 (MEC/CNE, 2019a), que embasou a atual normativa, há 147 ocorrências de “prática(s)” em 51 páginas. Ao dissertar sobre a “prática profissional”, que seria uma das três dimensões fundamentais das “Competências profissionais docentes”, o texto afirma:

A prática docente é a associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino. A concomitância entre a aprendizagem dos objetos de conhecimento e a aprendizagem dos procedimentos e objetivos busca selecionar, ordenar, organizar e avaliar os objetos de ensino que fazem parte fundamental da formação e da relação permanente entre conhecimento e prática” (MEC/CNE, 2019a, p. 16)

Essa noção de prática docente como “associação contínua entre o objeto de conhecimento e o objeto de ensino” reforça a ideia de que o processo educativo pode ocorrer em qualquer espaço, inclusive virtualmente. Desaparece uma escola enraizada na cronotopia e surge um espaço desgarrado da sociedade e da cultura. Um modo essencializado de compreender a educação e a escola. Trata-se de um retorno ao tecnicismo em perspectivas neoliberais, assumindo um neotecnicismo descompromissado do que acontece nos espaços educativos. Idealiza-se uma escola e compram-se “receitas” de consultorias ligadas ao grande capital para serem “aplicadas” genericamente em qualquer contexto.

A perspectiva presente nessa definição também se aproxima fortemente do aplicacionismo: mesmo que em concomitância, o licenciando deve aprender o conteúdo a ser ensinado (“objeto de conhecimento”) e aprender os procedimentos para ensiná-los (“objeto de ensino”). Uma vez mais, propõe-se a formação docente fundada em “o quê” e em “como”, enquanto a pergunta prévia do processo educativo, o “para quê” (Geraldi, 2006), permanece esquecido.

Ressalte-se, ainda, que na BNC-Formação, o “objeto de conhecimento” reduz-se à BNCC e apaga-se todo o conhecimento construído pelas diferentes áreas do conhecimento que estão presentes nas escolas: “Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.” (MEC/CNE, 2019a, p. 6). A análise realizada por Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) exhibe uma minuciosa comparação entre as competências presentes na BNCC e na BNC-Formação. A partir dessa análise, evidencia-se a correspondência, quase que absoluta, das competências para o currículo escolar (BNCC) com as exigidas na formação docente: “Isto corrobora a hipótese de um alinhamento entre o que se espera que se aprenda pelos alunos na educação básica e o que se espera que os professores aprendam e ensinem” (Rodrigues, Pereira & Mohr, 2020, p. 27)

A noção de PCCC quase desaparece tanto do Parecer 22/2019, quanto da BNC-Formação⁶. No artigo que indica a carga horária das licenciaturas, “prática como componente curricular” é substituída por “prática dos componentes curriculares”: “III - Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas: [...] b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início [...]”. Assim sendo, abandona-se o termo com uma descrição definida, conforme analisado anteriormente neste artigo, para incorporar um pós-modificador (“dos componentes curriculares”) do nome (“prática”). O diálogo aqui criado com as DCN anteriores é de fricção (Arán, 2006): mantém-se uma “prática”, que não é estágio supervisionado, com as mesmas 400h, mas se busca apagar a noção anterior. Com isso, apaga-se também toda a discussão e a produção acadêmica que vinha ocorrendo com a noção de PCCC (Mohr & Wielewicky, 2017) e apela-se a uma simplificação: é a prática dos componentes dos Grupos I e II, ou seja, dos “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais” – Grupo I – e dos “conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” – Grupo II (MEC/CNE, 2019b, p.6). Tal elaboração permite, portanto, que essas 400h de “prática” sejam ocupadas com atividades de laboratório ou com outros elementos que não envolvam uma reflexão sobre a docência; a propósito, a palavra “reflexão” está ausente tanto da Resolução 2/2019, quanto do Parecer 22/2019.

Portanto, além de um tecnicismo pedagógico e do aplicacionismo, a mais recente resolução para a formação inicial docente ainda nega às licenciandas e licenciandos o acesso ao conhecimento da área do seu curso de graduação, minimiza a reflexão sobre a docência e estabelece um diálogo de fricção com as normativas imediatamente anteriores, especialmente com as DCN de 2015, negligenciando o espaço escolar e dando as costas à profissão docente.

Lembranças e Esquecimentos na Formação de Professoras/es

Analisar as normativas federais brasileiras sobre formação docente em curso superior de licenciatura produzidos de 1939 a 2019 permite observar que a memória do objeto (Amorim, 2009) é

⁶ Apenas aparece mencionada na BNC-Formação em um parágrafo sobre o “Grupo III”, referente à “parte prática” para a oferta na modalidade EaD.

potente e impõe permanências enunciativas diversas que se manifestam como elos da “cadeia complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2003, p.272).

O título atribuído a esta seção de considerações finais menciona lembranças e esquecimentos. Em todos os diversos documentos aqui enfocados, há duas poderosas lembranças: 1939, com o Decreto-Lei 1.190/1939 (Brasil, 1939), e 1969, com a Resolução n. 9/1969 (MEC/CFE, 1981b). É com eles, documentos produzidos nas duas ditaduras brasileiras do século XX, que as normativas federais do século XXI dialogam, seja estabelecendo uma relação de coexistência, de fricção, de colisão, de confrontação (Arán, 2006) ou, ainda, de adesão.

Os documentos também apresentam, em grande maioria, os mesmos esquecimentos: a escola, a profissão docente, os saberes produzidos por professoras/es em suas experiências nas escolas (Tardif, 2000; 2002). Esses conhecimentos, ainda que únicos e irrepetíveis – como em todas as atividades de trabalho, até mesmo em fábricas tayloristas (Schwartz, 2002) – podem ser antecipados durante a formação inicial. Vilela, Selles e Andrade (2013) sugerem que os saberes da experiência se originam já durante a licenciatura, na presença dos licenciandos em escolas por meio do estágio supervisionado e, portanto, podem ser retomados por outros componentes curriculares da formação docente. Atravessando os anos, a racionalidade técnica persiste nos documentos: sobrevaloriza o conhecimento científico e dilui-se a docência a um “como” ensinar, presente, inclusive em receitas disponibilizadas pelas mídias⁷.

Também foi possível observar no material analisado o predomínio de uma disjunção entre teoria e prática e a negação da práxis, embora haja alguns avanços pontuais, especialmente nas DCN de 2015.

A mais recente resolução, BNC-Formação, ao promover um predomínio da prática e um apagamento da teoria acaba transformando o 3 + 1 em 1 + 3. Ela é, sem dúvida, um currículo nacional para a formação de professoras/es, algo que não pode ser dito sobre as outras DCN do século XXI. Como reforça Apple (2014, p. 94): “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento”.

Para controlar politicamente o conhecimento escolar não basta um currículo nacional da educação básica, como é a BNCC: é preciso também controlar o conhecimento da formação dos futuros professores e professoras das escolas, como faz a BNC-Formação.

Referências

- ABRAPEC. (2019). *Contra a descaracterização da formação dos professores* – Nota em defesa da Resolução 02/2015. Disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2019/10/23/contra-a-descaracterizacao-da-formacao-dos-professores-nota-em-defesa-da-resolucao-022015/>.
- Amorim, M. (2009). Memória do objeto – uma transposição bakhtiniana e algumas questões para a educação. *Bakhtiniana*, 1(1), 8-22.
- Andrade, E. P., Ferreira, M. S., Vilela, M. L., Ayres, A. C. M. & Selles, S. E. (2004). A dimensão prática na formação inicial docente em Ciências Biológicas e em História: Modelos formativos em disputa. *Ensino em Re-vista*, 12(1), 7-19.
- Apple, M. W. (2014). A política do Conhecimento Oficial: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: A. F. B. Moreira & T. T. Silva (org.). *Currículo, cultura e sociedade* (pp. 71-106). Cortez Editora.

⁷ Na *internet*, há diversos *sites*, alguns deles pagos, com grande oferta de planos de aula, explicitamente referidos como “alinhados à BNCC”. Há, ainda cursos e “pacotes” pedagógicos com diversos materiais vendidos *on-line*.

- Arán, O. P. (2006). Dialogismo. In: O. P. Arán (Dir.), *Nuevo diccionario de la teoría de Mijail Bajtin* (pp. 83-89). Ferreyra Editor.
- Auroux, S. (2009). *Filosofia da linguagem*. São Paulo: Parábola.
- Authier-Revuz, J. (1993). Les non-coïncidences du dire et leur représentation méta-énonciative, Résumé de thèse. *Linguistica Investigationes*, XVII-1, 239-252.
- Ayres, A.C. & Selles, S.E. (2012). História da formação de professores: Diálogos com a disciplina escolar Ciências no ensino fundamental. *Revista Ensaio*, 14(2), 95-107.
- Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. (Trad. P. Bezerra). Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (2005). *Problemas da poética de Dostoiévski*. (Trad. P. Bezerra). Forense Universitária.
- Bakhtin, M. (2010). *Para uma filosofia do ato responsável*. (Trad. V. Miotello & C. A. Faraco). Pedro e João Editores.
- Bakhtin, M. (2016). Diálogo I. A questão do discurso dialógico. In: M. Bakhtin, *Os gêneros do discurso* (pp. 113-124). (Org., trad., posfácio e notas de P. Bezerra; notas da edição russa de S. Botcharov). 34 Letras.
- Brasil. (1910). *Decreto nº 8.319*, de 20 de outubro de 1910. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D9217.htm.
- Brasil (1931a). *Decreto nº 19.851*, de 11 de abril de 1931a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/d19851.htm.
- Brasil (1931b). *Decreto nº 19.852*, de 11 de abril de 1931b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm.
- Brasil (1939). *Decreto-Lei n. 1.190*, de 4 de abril de 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm.
- Brasil (1946a). *Decreto-Lei nº 9.053*, de 12 de março de 1946a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9053-12-marco-1946-417016-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Brasil. (1946b) *Decreto-Lei nº 9.092*, de 26 de março de 1946b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del9092.htm.
- Brasil. (1961). *Lei 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm.
- Brasil. (1982). *Decreto n. 87.497*, de 18 de agosto de 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D87497.htm.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- Brasil. (2008a). *Lei nº 11.738*, de 16 de julho de 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm.
- Brasil. (2008b). *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm.
- Candau, V. M. & Lelis, I. A. (1999). A relação teoria-prática na formação do educador. In: V. M. Candau (Org.), *Rumo a uma nova didática* (pp. 56-72). Vozes.
- Carmo, E. M., & Selles, S. E. (2018). Modos de Fazer - Elaborados por Professores de Biologia como Produção de Conhecimento Escolar. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, 1, 269-299.
- Colinvaux, D. (2008). Aprendizagem: as questões de sempre, a pesquisa e a docência. *Ciência em Tela*, 1, 1-11.
- Comenius, I. A. (2001). *Didactica Magna* (1621-1657). (Introdução, tradução e notas de J. Ferreira Gomes). Fundação Calouste Gulbenkian.

- Dourado, L. F. (2015). Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: Concepções e desafios. *Educação e Sociedade*, 36(131), 299-324.
- Ducrot, O. (1987). *O Dizer e o Dito*. Pontes.
- Fausto, B. (2001). *História concisa do Brasil*. Edusp/Imprensa Oficial do Estado.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, L. M. A. (2012). Formação de professores de espanhol no Brasil: Algumas reflexões. *Eutomia* (Recife), 1, 183-195.
- Freitas, L. M. A., & Vilela, M. L. (2016). *A prática como componente curricular nos cursos de licenciatura da UFF*. [Trabalho não publicado]. Colegiado de Licenciaturas da UFF.
- Gadotti, M. (1998). *Pedagogia da práxis*. Cortez.
- Gatti, B. A., & Nunes, M. M. R. (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. FCC/DPE.
- Geraldi, J. W. (2006). Concepções de linguagem e ensino de português. In: J.W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (pp. 39-46). Ática.
- Koch, I. (2003). *Desvendando os segredos do texto* (2º ed.). Cortez.
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista e-Curriculum*, 12(3), 1530-1555.
- Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação*. (Trad. D. Rocha e C. Souza-e-Silva). Cortez.
- MEC/CFE. (1981a). Parecer n.292, de 14 de novembro de 1962. In: MEC/CFE. *Currículos mínimos dos cursos de graduação* (pp. 33-36). CFE.
- MEC/CFE. (1981b). Resolução n.9, de 10 de outubro de 1969. In: MEC/CFE. *Currículos mínimos dos cursos de graduação* (pp.37). Brasília: CFE.
- MEC/CNE. (2001a). *Parecer CNE/CP 9*, de 8 de maio de 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- MEC/CNE. (2001b). *Parecer CNE/CP 28*, de 2 de outubro de 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.
- MEC/CNE. (2002a). *Resolução CNE/CP n. 1*, de 18 de fevereiro de 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf.
- MEC/CNE. (2002b). *Resolução CNE/CP n. 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>.
- MEC/CNE. (2005). *Parecer CNE/CES 15*, de 2 de fevereiro de 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pces0015_05.pdf.
- MEC/CNE. (2015). *Resolução CNE/CP n. 2*, de 1º de julho de 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=16870&Itemid.
- MEC/CNE. (2019a). *Parecer CNE/CP n.22*, de 7 de novembro de 2019a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.
- MEC/CNE. (2019b). *Resolução CNE/CP n.2*, de 20 de dezembro de 2019b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.
- Mohr, A., & Wielewicki, H. G. (Org.) (2017). *Prática como componente curricular. Que novidade é essa 15 anos depois?* NUP/CED/UFSC.
- Nóvoa, A. (2017). Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Caderno de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133.
- PUCSP. (n.d.). *Corpus Brasileiro*. Disponível em: <http://corpusbrasileiro.pucsp.br/cb/Inicial.html>.
- Rodrigues, L. Z., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). O documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP): Dez razões para temer e contestar a BNCFP. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências* (RBPEC), 20, 1-39.

- Sánchez Vázquez, A. (2003). *Filosofía de la praxis*. Siglo XXI.
- Sant'Anna, F. M. (1979). *Microensino e habilidades técnicas do professor*. Mc Graw-Hill do Brasil.
- Saviani, D. (2004). O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil: Perspectiva histórica. *Paidéia*, 14(28), 113-124.
- Saviani, D. (2009). Formação de professores: Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, 14(40), 143-155.
- Schwartz, Y. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour un approche ergologique*. PUF.
- Schwartz, Y. (2002). Disciplina epistêmica disciplina ergológica – Paideia e politeia. *Pro-Posições*, 13(1,37), 126-149.
- Schön, D. (2007). *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artmed.
- Tardif, M. (2000). 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*, 13, 5-24.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Vozes.
- Vilela, M. L. (2008). *Dimensões formativas em confronto na Prática de Ensino escolar: Uma investigação de percursos de licenciandos das Ciências Biológicas*. Tese (Doutorado em Educação). Niterói: UFF.
- Vilela, M. L. (2017). Pedagogia, licenciaturas e as novas DCN: Concepções de docência inconciliáveis? *Revista Aleph*, (especial), 122-138.
- Vilela, M. L., Selles, S. E. & Andrade, E. P. (2013). Vivências profissionais e construção da disciplina escolar Biologia na formação inicial de professores. *Educação*, 23, 46-62.
- Volóchinov, V.N. (2017). *Marxismo e filosofia da linguagem*. (Trad. S. Grillo & E. V. Américo). Ed. 34.
- Volóchinov, V.N. (2019). A palavra na vida e a palavra na poesia. In: S. Grillo & E. V. Américo (Org.), *A palavra na vida e a palavra na poesia. Ensaios, artigos, resenhas e poemas* (pp. 109-146). (Trad. S. Grillo & E. V. Américo). Ed. 34.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas*. Educa.

Sobre as Autoras

Luciana Maria Almeida de Freitas

Universidade Federal Fluminense (UFF)

lucianafreitas@id.uff.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5124-0608>

Professora associada da Faculdade de Educação da UFF, atuando como docente das Licenciaturas em Letras e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem. Suas pesquisas envolvem questões relativas à educação linguística e à formação docente.

Sandra Escovedo Selles

Universidade Federal Fluminense (UFF) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

escovedoselles@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7921-0478>

Professora titular da Faculdade de Educação da UFF, atuando como docente da Licenciatura em Ciências Biológicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Pesquisadora 1B do CNPq, suas investigações envolvem a formação docente e a produção curricular.

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 29 Número 110

30 de agosto 2021

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.