



Diretrizes curriculares para a formação de professores: a *práxis* freiriana em perspectiva

Curricular guidelines for teacher education: *freirean praxis in perspective*

Directrices curriculares para la formación de profesores: *praxis freireana en perspectiva*

Elisabete Ferreira Esteves Campos¹



<http://orcid.org/0000-0002-2023-0714>

Resumo: Este artigo aborda a formação docente, com o objetivo de apresentar considerações sobre os pressupostos que embasam as indicações de atividades práticas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura. Com base nos referenciais de Freire, discute-se a histórica dissociação entre teoria e prática, concluindo que predominam, nas Diretrizes Curriculares, abordagens utilitaristas e pragmáticas que se afastam de uma formação emancipatória. Assumir a *práxis* como categoria central na formação docente potencializa o engajamento de estudantes e docentes na luta por mudanças efetivas, tendo em vista um projeto de educação mais humanizado, democrático e ético.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Formação de professores. *Práxis* freireana.

Abstract: This article addresses teacher training with the aim of presenting considerations on the assumptions that support the indications of practical activities in the current National Curriculum Guidelines for Teacher Education in undergraduate teaching. Based on Freire's references, the historical dissociation between theory and practice is discussed, concluding that utilitarian and pragmatic approaches prevail in the Curricular Guidelines, which dissociate from an emancipatory education. Adopting *praxis*, as a central category in teacher education, promotes the engagement of students and teachers in the fight for effective changes, with a view to a more humanized, democratic, and ethical education project.

Keywords: Curriculum guidelines. Teacher training. *Freirean praxis*.

Resumen: Este artículo aborda la formación docente, con el objetivo de considerar los presupuestos que sustentan las indicaciones de actividades prácticas en las Directrices Curriculares Nacionales, vigentes para la formación docente en cursos de profesorado. A partir de la obra de Freire, se discute la disociación histórica entre teoría y práctica, concluyendo que los presupuestos utilitarios y pragmáticos, que prevalecen en las Directrices Curriculares, se distancian de una formación emancipadora. Asumir la *praxis* como categoría central en la formación docente, promueve el compromiso de estudiantes y docentes en la lucha por cambios efectivos, con miras a un proyecto educativo más humanizado, democrático y ético.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo-USP. Docente e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Metodista de São Paulo-UMESP. E-mail: betecampos@terra.com.br; elisabete.campos@metodista.br

Palabras-clave: Lineamientos curriculares. Formación de profesores. *Praxis freireana*.

Introdução

Este artigo discute a formação docente, com o objetivo de apresentar considerações sobre os pressupostos que embasam as indicações de atividades práticas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019c). Com os fundamentos da análise documental (CELLARD, 2008), discute-se o contexto histórico de dissociação entre teoria e prática presente nas diversas Diretrizes publicadas a partir de 1997, destacando os avanços, com a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (BRASIL, 2015b), e os retrocessos da atual política, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019c).

Nos últimos anos, pesquisas acerca dos cursos de licenciatura denunciaram a fragilidade da formação pedagógica e a dissociação entre teoria e prática com projetos generalizantes e fragmentados (NACARATO, 2006; RODRIGUES; KUENZER, 2007; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; NUNES, 2009; GATTI, 2010; LIBÂNEO, 2010; BARRETO, 2011; PIMENTA, 2014). Trata-se de um modelo formativo que pode reforçar a concepção de prática como aplicação da teoria, não favorecendo a compreensão contextualizada da realidade educacional.

Com o fortalecimento de projetos educativos pautados na lógica mercantilista, políticas no ensino superior são formuladas tanto para “alavancar processos de inovação, como para permitir melhorar a competitividade do Brasil nas disputas internacionais por mercado” (FREITAS, 2012, p. 345), podendo restringir as práticas, nos cursos de licenciatura, a exercícios aplicacionistas.

A educação mercantilista promoveu a entrada de grandes empresas na educação superior, considerada um investimento lucrativo, sendo que a tríade ensino, pesquisa e extensão não é requisito para a formação docente, que se precariza.

[...] a transformação de um número significativo de instituições privadas em grandes empresas com interesses de mercado, que rapidamente multiplicaram seus *campi* e matrículas em vários estados e regiões do país, não foi acompanhada do desenvolvimento efetivo da capacidade de produção de conhecimentos novos por meio da pesquisa, função inerente ao ensino superior. Tampouco se caracterizaram por um zelo especial em relação às atividades de ensino (BARRETO, 2015, p. 684).

A presença de organizações empresariais, afastando-se da produção de conhecimentos por meio de pesquisas, que não são requeridas para essas instituições, consolida o reducionismo de conceitos e de fundamentos didático-pedagógicos.

Nesse cenário, foram analisadas atividades práticas nos Pareceres e Resoluções, com base nas formulações teóricas de Freire (2001, 2005, 2014), para quem a prática não é um “puro fazer”, mas um “quefazer” que não “dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2005, p. 44).

A análise documental dos Pareceres e das Resoluções tomaram como referência as cinco dimensões propostas por Cellard (2008, p. 299-300), contemplando: i) o “contexto” no qual foi produzido o documento, “a conjuntura política, econômica, social, cultural”, para “apreender os esquemas conceituais de seus autores”; ii) a autoria, analisando em nome de quem falam os autores; iii) “a autenticidade e a confiabilidade do texto”; iv) “a natureza do texto”, considerando que sua estrutura pode variar conforme o contexto em que é redigido; e v) “os conceitos-chave e a lógica interna dos textos” (CELLARD, 2008, p. 302), verificando os sentidos e os significados dos termos empregados em função do objetivo da análise.

É importante dizer que tais dimensões não se apresentam de forma linear e se articulam no processo analítico apresentado neste artigo, que está organizado em quatro seções: i) Teoria e prática na formação docente; ii) Diretrizes Curriculares para a Formação de professores; iii) Formação de professores nas atuais Diretrizes Curriculares; e iv) Perspectiva da *práxis* freireana na formação docente. As considerações finais encerram o artigo, apontando a necessária análise crítica das políticas educacionais no processo de construção da *práxis* docente.

Teoria e prática na formação docente

A dimensão do contexto, proposta por Cellard (2008, p. 302) requer analisar “a conjuntura política, econômica, social, cultural”, para “apreender os esquemas conceituais de seus autores”. Nesses termos, identifica-se a racionalidade técnica nas políticas de formação docente, que se constituíram em função da tese neoliberal que predomina na sociedade e, conseqüentemente, na educação.

As críticas ao modelo de racionalidade técnica destacam especialmente a valorização da teoria em detrimento da prática quando esta é concebida “como mero espaço de aplicação de conhecimentos teóricos, sem um estatuto epistemológico próprio” (DINIZ-PEREIRA, 1999, p. 112). O estágio como atividade prática na formação de licenciandos pode ser concebido como uma prática mecanicista para a apreensão de procedimentos instrumentais.

Trata-se de um modelo formativo que não requer uma participação ativa, dialogada e reflexiva em um contínuo “movimento dinâmico dialético” (FREIRE, 2014, p. 39). O tradicionalismo na formação docente dificulta esse movimento “dialético-dialógico” formulado pelo autor, em uma realidade que ora avança, ora recua na formação de profissionais críticos e autônomos.

Nos anos 1980, a defesa de uma sociedade democrática ressaltou o caráter político, histórico e social da educação, argumentando em favor da necessária reformulação dos programas educacionais. Nos anos 1990, o papel central dos docentes no processo educativo ganha impulso, especialmente

com a teoria do “professor como prático-reflexivo” (SCHÖN, 1991), rapidamente apropriada “nos discursos de pesquisadores e de políticos brasileiros” (PIMENTA, 2002, p. 18).

A reflexão, na prática, parecia responder aos limites de uma abordagem teórica distanciada dos desafios cotidianos. Os conhecimentos construídos no âmbito da prática, a partir da reflexão dos docentes, pareciam mais apropriados. No entanto, as diferentes situações vivenciadas exigiriam novas reflexões, novas apropriações de conhecimentos, levando à necessidade de outras análises, o que “abriu caminhos” para “o que se convencionou denominar o professor pesquisador de sua prática” (PIMENTA, 2002, p. 20).

Com isso, os currículos das licenciaturas “deveriam propiciar o desenvolvimento da capacidade de refletir” (PIMENTA, 2002, p. 20) e de pesquisar a própria prática. A apropriação dos conceitos de “professor reflexivo” e “professor pesquisador” recebeu maior atenção das políticas de formação ao conceber a centralidade da prática na promoção de conhecimentos. No bojo desse debate, justifica-se a formação de um docente que tenha competência para refletir na e sobre a sua prática, supondo que é preciso ter competência para ser reflexivo.

Liston e Zeichner (1993), citados por Pimenta (2002, p. 23), criticaram o reducionismo do conceito de professor reflexivo de Schön “por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual”. No dizer de Pimenta (2002), a valorização da reflexão na e sobre a prática desconsidera a importância da teoria, a qual oferece diferentes “perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais” (PIMENTA, 2002, p. 24). O conceito de professor reflexivo distancia-se de sua dimensão político-epistemológica ao circunscrever-se nas práticas individuais e mantém a lógica da racionalidade, que dissocia a reflexão dos condicionamentos a que estão submetidas as práticas, ficando ausente a “crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa” (PIMENTA, 2002, p. 24). Da mesma forma, o conceito de profissional competente circunscreve-se a uma prática individual, que responsabiliza o professor pelos resultados.

O desenvolvimento de competências, desde o modelo tecnicista dos anos 1970, se reconfigurou nos anos 1990 pela relevância atribuída à educação para o desenvolvimento econômico. Portanto, assumem a autoria das diretrizes equipes de especialistas do governo central, comprometidas com essa tese, reduzindo os docentes a implementadores das políticas.

Prevalece o entendimento de que cabe ao docente refletir sobre sua própria prática e desenvolver competências, formando estudantes também competentes para atuar no mercado de trabalho.

É possível identificar o conceito de competência associado à valorização da experiência e da reflexão nas Portarias e Resoluções que instituíram as Diretrizes Curriculares dos diferentes cursos

de licenciatura, publicadas após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), como decorrência do ideário neoliberal que se aprofundava (FREITAS, 1992). Os termos “competência” e “reflexão” aparecem diversas vezes em cada um dos documentos.

Essa concepção formativa, fundamentada nos pressupostos individualistas, esvazia o significado político da educação e da docência ao instituir o conceito de competência, que “nada mais significa do que uma tecnicização do trabalho dos professores e de sua formação” (PIMENTA, 2002, p. 25).

Desse modo, o desenvolvimento de competência para refletir e ensinar levou à ampliação das possibilidades de práticas. Mais recentemente, além do modelo de estágio vigente, passaram a se configurar como práticas as atividades de iniciação científica, a iniciação à docência, a monitoria, dentre outras, as quais podem ser estabelecidas pelos projetos dos cursos de licenciatura. Tais práticas, no entanto, ficam restritas a um número limitado de estudantes, uma vez que nem todos podem ter acesso a esses projetos. Ademais, a carga horária reduzida desse conjunto de práticas pode levar a uma simples distribuição dessas atividades nas matrizes curriculares, mantendo a fragmentação.

As modalidades de práticas e suas respectivas cargas horárias foram sendo reformuladas a cada Resolução, dificultando a elaboração e os ajustes constantes nas matrizes curriculares dos diferentes cursos de licenciatura, como constataram vários pesquisadores (CALVO; FREITAS, 2011; REAL, 2012; SOUZA NETO; SILVA, 2014; RIBEIRO, 2015; GOLLO JUNIOR, 2020). As equipes docentes no ensino superior são apenas destinatárias dessa política, assim como os estudantes. A expansão e o aligeiramento na formação docente, justificadas pelo crescimento econômico, exercem influências nas matrizes curriculares dos cursos, inviabilizando, nessa lógica, a indissociabilidade entre teoria e prática, posto que a educação está a reboque de pautas econômicas.

Diretrizes curriculares para a formação de professores

A LDB da Educação Nacional (BRASIL, 1996), publicada após um longo período de debates e embates sobre as condições necessárias para democratizar a educação com garantia de padrões de qualidade, configura-se como marco legal para as políticas educacionais. Intencionando elevar o padrão de qualidade da educação, a LDB estabeleceu a formação docente em nível superior, com prática de ensino de, no mínimo, 300 horas. Identifica-se a contradição entre o discurso da elevação do padrão de qualidade e a dicotomia teórico-prática.

O Parecer CES/CNE nº 744/97 considerou como prática as atividades de estágios realizados no âmbito das aulas em escolas de educação básica e ações relativas a planejamento, análise e avaliação do processo pedagógico, envolvendo diversas dimensões da dinâmica escolar: gestão, interação entre os profissionais, relacionamento escola/comunidade e relações com a família (BRASIL, 1997). Poderia ser considerada um avanço, nesse Parecer, a proposta de atividades práticas que não se restringem a

estágios para observação de aulas, de modo a incluir outros aspectos que compõem a dinâmica escolar. Entretanto, cabe o questionamento sobre a qualidade e a possibilidade de realização desse conjunto de práticas com uma carga horária mínima de 300 horas, o que poderia contribuir para que os estágios assumissem outro caráter, qual seja, o cumprimento burocrático para atender a uma exigência legal.

Nos estágios supervisionados, um docente do curso de licenciatura fica responsável pelo acompanhamento dos licenciandos sem estabelecer vínculo com o conjunto de disciplinas, podendo limitar o estágio à entrega da documentação comprobatória. Esse problema foi amplamente analisado por Pimenta (2001), autora que menciona sua preocupação com estágios que intencionam a “instrumentalização técnica” dos licenciandos.

O Parecer CNE/CP nº 9/2001² (BRASIL, 2001a, p. 23) introduz a “concepção de prática mais como componente curricular”, na qual a “dimensão do conhecimento” está presente tanto “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” (BRASIL, 2001a, p. 23). Indica-se, nesse Parecer, que as instituições de ensino superior elaborem as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura considerando que:

O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio” (BRASIL, 2001a, p. 23).

É possível constatar a intenção de superar a visão restrita de estágio sob a responsabilidade de um supervisor, sinalizando para o planejamento das práticas de estágio “apoiadas nas reflexões”. Para viabilizar essa indicação, o Parecer CNE/CP nº 21/2001 (BRASIL, 2001b) ampliou a carga horária para 400 horas de prática de ensino, vivenciadas ao longo do curso, e mais 400 horas de estágio supervisionado, sob forma concentrada, ao final do curso. Essa ampliação foi justificada por se considerar que o mínimo estabelecido em lei “não será suficiente para dar conta de todas estas exigências, em especial a associação entre teoria e prática tal como posto no Art. 61 da LDB” (BRASIL, 2001b, p. 9).

Ainda, nesse Parecer, a prática de estágio se diferencia da prática como componente curricular, que, conforme nova redação do Parecer CNE/CP nº 28/2001³ (BRASIL, 2001d), será formulado de

² O Parecer CNE/CP nº 9/2001 (BRASIL, 2001a) fundamentou a Resolução CNE/CP 01/2002 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002a).

³ O Parecer CNE/CP 28/2001 (BRASIL, 2001d) fundamentou a Resolução CNE/CP 2/2002 de 19 de fevereiro de 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 (BRASIL, 2002b).

acordo com os projetos pedagógicos das instituições de ensino superior, que, “ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas” (BRASIL, 2001d, p. 10).

Enquanto a prática como componente curricular ocorre durante todo o curso com carga horária de 400 horas, o Parecer CNE/CP nº 27/2001 (BRASIL, 2001c) estabeleceu a prática de estágio a partir do início da segunda metade do curso, indicação reafirmada pelo Parecer 28/2001 “como coroamento formativo da relação teoria-prática e sob a forma de dedicação concentrada” (BRASIL, 2001d, p. 11). É possível que tal indicação leve ao entendimento de que o estudante já construiu todos os conhecimentos teóricos importantes na primeira metade do curso, sendo o estágio o local para comprovar o que se aprendeu na prática, consolidando ou “coroando” seu processo formativo.

Freire (2001) adverte sobre essa dissociação entre teoria e prática, pois, quando nos aproximamos da realidade – escolar – “com os esquemas teóricos montados e não nos preocupamos com o que sabem já as pessoas, os indivíduos que lá estão e como sabem”, estamos circunscritos a um modelo formativo “autoritário”, “elitista”, e “não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente” (FREIRE, 2001, p. 30). Então, a conclusão dos estudantes, ao realizarem estágio ao final do curso, pode justificar o argumento de que a teoria estudada na universidade não se ajusta à realidade da prática escolar.

As políticas públicas, sistematizadas nos textos legais, são formuladas sob a influência de grupos com diferentes interesses e ideologias que precisam ser contemplados, uma vez que os formuladores das políticas representam tais grupos ao mesmo tempo que têm seus próprios interesses (CELLARD, 2008). As contradições são inevitáveis, e os profissionais da educação, como destinatários de tais políticas, possuem a incumbência de colocá-las em prática, lidando com elas.

Por outro lado, as políticas não são simplesmente implementadas. Equipes de docentes e pesquisadores vêm se dedicando à produção de conhecimentos sobre o tema, sinalizando possibilidades, conforme publicação organizada por Gomes (2011).

Como reconhece o Parecer CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015a, p. 5), que fundamentou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, “a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículo, entre outros”. Nesse campo de disputas, identificamos, no artigo 2º, parágrafo 5º desse Parecer, um discurso progressista de educação emancipadora, o qual aponta princípios para a formação docente, dos quais destacamos:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da

diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação (BRASIL, 2015a, p. 43).

À menção de tal inciso, ressalta-se uma política que se manifestava próxima a um processo formativo voltado à emancipação. Esse Parecer inovou ao determinar a duração de quatro anos para todas as licenciaturas, explicitando o conceito de *práxis* e tratando da indissociabilidade entre teoria e prática, de forma que se “leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (BRASIL, 2015a, p. 45).

O cenário político e econômico, no entanto, não favoreceu a consolidação dessa Diretriz, que implicaria outras políticas garantidoras das condições necessárias para sua solidificação. Pressões de grupos discordantes, justificando as dificuldades, pleitearam ampliação do prazo para implementação, que iria de dois para quatro anos.

Antes, porém, do vencimento desse prazo, novas mudanças ocorreram no cenário político atual. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015b) foi revogada e substituída pela Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019c), retomando a formação docente com ênfase no pragmatismo e no desenvolvimento de competências, incluindo aquelas previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação básica.

Formação de professores: atuais diretrizes curriculares

Em 2016, após um processo conturbado que levou ao *impeachment* da presidenta da República, a BNCC para a educação básica, que estava, então, em debate, passou por alterações formuladas pela equipe que assumiu o governo. O aprofundamento da tese neoliberal se expressa nesse documento, realinhando a educação ao paradigma das competências, fazendo referência a organismos internacionais (BRASIL, 2017).

Naquele momento, para além da lógica neoliberal, grupos que assumiram o poder atuavam para impor valores ideológicos ultraconservadores, pretendendo atribuir à educação uma suposta neutralidade expressa no movimento “Escola sem Partido”. Houve, assim, retrocesso nas pautas defendidas por movimentos sociais. Temas relevantes que já haviam conquistado espaço nos currículos escolares, tais como diversidade racial, cultural, de gênero e religiosa do povo brasileiro, desigualdades sociais, racismo, preconceitos, direitos humanos, dentre outros, foram retirados ou ressignificados na BNCC. Ao reduzir a educação a uma atividade técnica, separam-se os conteúdos curriculares do “desvelamento da realidade” (FREIRE, 2001, p. 28), em um claro obstáculo à educação libertadora (FREIRE, 1974, 2001, 2005).

Nesse cenário, foram publicados dois Pareceres (BRASIL, 2019a; BRASIL, 2019b) e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BRASIL, 2019c), que 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).

As Diretrizes para as licenciaturas foram instituídas com base “nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas na BNCC” da educação básica, requerendo do licenciando o “desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes” (BRASIL, 2019c, p. 2). Dessa forma, há um conjunto de competências gerais, específicas e habilidades correspondentes, voltadas para o domínio de conhecimentos que permitam ao futuro docente desenvolver as exigidas competências nos estudantes da educação básica.

A educação para o desenvolvimento de competências, que surgiu no cenário educacional há algumas décadas por influência do setor produtivo, substitui o “conjunto de saberes” necessários ao trabalhador por um “conjunto de disposições necessárias para manter um posto de trabalho” (SILVA, 1999, p. 94 *apud* PIMENTA, 2001, p. 42).

Mas ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla das raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quês). Portanto, competência pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento (PIMENTA, 2001, p. 42).

Assumindo o modelo produtivista das competências, as análises críticas sobre os contextos sociais, culturais, políticos e econômicos estão ausentes dessa política, demandando que os futuros docentes se limitem a “**dominar as informações** sobre a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações institucionais” (BRASIL, 2019c, p. 16, grifo nosso), conforme quadro referente à “dimensão da prática profissional”. Da mesma forma, os quadros sobre a dimensão do conhecimento e do engajamento profissional foram elaborados separadamente, estabelecendo-se um conjunto de habilidades para cada competência.

Trata-se, pois, de um modelo de formação aplicacionista e prescritiva que se revela na organização dos quadros, nas palavras e termos constantes da lista de habilidades descritas na referida Resolução, das quais destacamos: “aplicar diferentes instrumentos e estratégias”, “aplicar métodos”, “desenvolver práticas”, “utilizar diferentes estratégias e recursos” e “usar tecnologias”. É esperado que os licenciandos aprendam a aplicar, na prática, métodos, técnicas, estratégias e recursos.

Na relação de temas que devem ser abordados na matriz curricular das licenciaturas, indica-se o necessário conhecimento dos licenciandos sobre como as pessoas aprendem, de maneira a aplicar esse conhecimento para melhorar a prática docente. Pretende-se, com isso, a formação de um educador acrítico, pragmático, distante da perspectiva humanista de Freire (2014), para quem conhecer os estudantes é reconhecê-los como “gente curiosa”, “gente inteligente”, que pode “saber ou ignorar”.

O nosso é um trabalho realizado com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que a minha própria capacitação científica faz parte. É que lido com gente. Lido, por isso mesmo, independentemente do discurso ideológico negador dos sonhos e das utopias, com os sonhos, as esperanças tímidas, às vezes, mas às vezes, fortes, dos educandos. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (FREIRE, 2014, p. 141).

Como argumenta o autor, “a formação dos professores e professoras, deveria insistir na constituição deste saber” sobre o “contorno geográfico, social” dos educandos, “e de sua importância inegável sobre o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (FREIRE, 2014, p. 134). As atividades práticas estariam comprometidas com a formação emancipatória, caracterizando-se como uma “inserção crítica na realidade” (FREIRE, 2005, p. 43), que não dissocia ação e reflexão de estudantes em diálogo com seus formadores enquanto sujeitos coletivos “da construção e da reconstrução do saber” (FREIRE, 2014, p. 28).

Refutando os preceitos freireanos e distanciando-se de uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 2014), outros trechos das atuais Diretrizes Curriculares apresentam termos prescritivos e aplicacionistas, como o artigo 15, parágrafo 3º, no qual consta que “a prática deverá ser engajada e incluir a mobilização, a integração e a aplicação do que foi aprendido no curso” (BRASIL, 2019c, p. 9). Os parágrafos 4º e 5º desse artigo seguem afirmando que:

§ 4º As práticas devem ser registradas em portfólio, que compile evidências das aprendizagens do licenciando requeridas para a docência, tais como planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo.

§ 5º As práticas mencionadas no parágrafo anterior consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor (BRASIL, 2019c, p. 9).

Essa apresentação de portfólios, organizando um compilado de evidências, nada mais é do que uma “instrumentalização técnica” (PIMENTA, 2001), em um claro retrocesso diante de um movimento que se fazia em outra direção. Em uma abordagem crítica, não basta que o licenciando inclua, em seu portfólio, um planejamento seguindo orientações procedimentais. A promoção do conhecimento está no debate crítico sobre o porquê de selecionar esse conteúdo e não aquele; o porquê da opção por essa metodologia e não por outra; quais as possibilidades de promover a reflexão crítica dos educandos com esse planejamento e com essa proposta avaliativa.

Para Freire (2014), o conjunto de saberes necessários à docência requer conhecimento científico, didático e pedagógico, em união com a “formação ética dos educandos”, respeitando seu direito de “indagar, de duvidar e de criar” (FREIRE, 2014, p. 93). A formação que pretende desenvolver competências, ensinando conteúdos conceituais e procedimentais a serem aplicados na prática revela sua face autoritária, não demonstra respeito aos saberes docentes e discentes, nem reconhece o caráter humanista e ético da educação. Pretende-se, logo, “um treino técnico-científico”, e não sua formação, que “vai mais além” (FREIRE, 2014, p. 123).

Nessa visão pragmatista e autoritária, desenvolver “competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando esse vulnerável à avaliação e controle de suas competências” (PIMENTA, 2002, p. 42), o que sugere a negação da contínua construção de sua profissionalização e identidade docente em uma abordagem crítico-transformadora.

A análise dos Pareceres e da Resolução definindo as Diretrizes de 2019 nos permite retomar os argumentos de Pimenta (2002, p. 42), ainda atuais, de que “o discurso das competências poderia estar anunciando um novo (neo)tecnicismo, entendido como um aperfeiçoamento do positivismo (controle/avaliação) e, portanto, do capitalismo”. Refuta um possível posicionamento político-pedagógico dos docentes frente à realidade educacional, econômica e social, afastando-os da participação na elaboração de políticas públicas que são descontinuadas ou reformuladas em função de interesses de grupos políticos e econômicos que detêm poder.

Ademais, nas Diretrizes Curriculares de 2019, há o pressuposto de que cabe aos educadores responsabilizar-se por desenvolver competências nos educandos, levando em conta, como citado na terceira versão do Parecer (BRASIL, 2019a, p. 16), “a empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos interpessoais”, como se dependesse apenas das pessoas sua saúde, seu bem-estar e sua empregabilidade, independentemente da conjuntura econômica, das políticas e das estruturas sociais – afirmação que insinua uma educação supostamente neutra. São pressupostos de um psicologismo fundado em competências socioemocionais voltadas à “abertura ao novo”, “amabilidade”, “autogestão”, “resiliência emocional” (BRASIL, 2019a, p. 16), o que justifica uma proposta formativa com base em tais “evidências científicas”.

Ao problematizar tais pressupostos, não se está anulando a importância do indivíduo e da subjetividade. O que se questiona é o individualismo, o subjetivismo, que concebe as pessoas abstratas e separadas do mundo.

Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens [e mulheres], tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens [e

mulheres] sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração (FREIRE, 2005, p. 41).

Essa contínua interação implica compreender as pessoas no mundo e com o mundo. O que se está sublinhando é que os percursos desiguais em uma sociedade de classe ficam camuflados quando se atribui valor apenas ao esforço individual em um sentido “subjetivista”.

Nesse pressuposto subjetivista que é marca da tese neoliberal, o propósito da escola é oferecer aos estudantes uma formação credencialista (ARROYO, 2000), para que sejam empregáveis e possam viver bem. Quanto mais competências desenvolverem, mais estarão credenciados para atuar nessa sociedade altamente competitiva, excludente, em que a falta de empregos exige pessoas empreendedoras. O sucesso ou o fracasso passa a ser responsabilidade individual em uma sociedade que é desigual e, em muitos aspectos, desumanizadora, uma vez que os direitos fundamentais não são garantidos.

Nesse cenário, retomamos a advertência de Freire (2014, p. 95):

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra (FREIRE, 2014, p. 95).

É preciso “ficar advertido”, porque “o discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos” (FREIRE, 2014, p. 129). É preciso “ficar advertido” para uma formação que pretende uma adaptação a uma realidade que se mantém desigual e excludente e que, por isso, em nenhum momento, é problematizada. É preciso “ficar advertido” para compreender a realidade e encontrar possibilidades de transformação “que só através da práxis autêntica que, não sendo blábláblá, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (FREIRE, 2005, p. 42).

Perspectiva da *práxis* freireana na formação docente

A dissociação teórico-prática transforma o estágio em uma atividade burocrática que pode levar a uma formação com graves lacunas e equívocos conceituais quando não reconhece “o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2001, p. 8). O risco que se corre é a realização de estágio e de outras atividades práticas apenas para cumprir a carga horária estabelecida na legislação.

Durante os estágios, estudantes de licenciatura podem estar se deparando com práticas autoritárias, preconceituosas, sexistas, antidialógicas, mas, se não houver a possibilidade de

compreendê-las e de debatê-las, correm o risco de reproduzi-las. Podem, ainda, se deparar com docentes submissos, resignados com as determinações superiores recebidas de forma acrítica ou, ao contrário, podem encontrar docentes críticos, com posicionamento político e pedagógico direcionado à defesa de uma educação democrática.

As escolas são diversas e criam suas identidades na relação com a construção da identidade e da profissionalização dos docentes; na relação com a comunidade escolar e sob condições que envolvem a estrutura, o contexto local, as questões políticas, sociais, econômicas, enfim, todos os elementos que incidem de formas diferenciadas e contraditórias em cada instituição. Por esse motivo, se faz importante uma mudança radical nos cursos de licenciatura, com o objetivo de problematizar a realidade, unindo teoria e prática na perspectiva da *práxis* transformadora (FREIRE, 1974, 2001, 2005). *Práxis* que é transformação pessoal e social.

Para Freire (2005), somente quando se compreendem criticamente os significados da educação democrática e “das atitudes antidemocráticas que se deseja mudar” é que se pode se engajar criticamente. Essa compreensão não ocorre em um nível puramente intelectual, visto que a consciência crítica não se constrói se ficar restrita à teoria, exigindo ação intencionada, fundamentada, assumindo “a *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77).

Nesse sentido, a realidade problematizada, promotora da *práxis*, terá a mediação das diversas linguagens – matemática, tecnológica, corporal, escrita, oral, artística –, favorecendo múltiplas análises. Não se trata, portanto, de formar professores e professoras ensinando procedimentos didáticos prescritivos a serem seguidos, mas de promover a construção do conhecimento no contexto em que se dá a ação educativa, com seus condicionantes. “É pouco provável conseguir a criticidade dos educandos” quando a educação é “domesticadora” (FREIRE, 2001, p. 37).

O estudo reflexivo da prática, nos cursos de licenciatura, ocorre no âmbito da matriz curricular integrada e não de programas de estágios isolados. Diz respeito a assumir fundamentos didático-pedagógicos para uma formação “dialógica” e “problematizadora”, que, ao desafiar os estudantes por meio de “situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido, destacado, passa a sê-lo” (FREIRE, 1974, p. 20).

Nessa compreensão, as discussões durante as aulas nas licenciaturas acerca de situações da realidade educacional do país muito contribuirão para a formação crítica e emancipadora dos estudantes. Há situações escolares que não são identificadas nos estágios, mas que estão presentes na realidade educacional brasileira. Dados publicados frequentemente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e pelo Censo Escolar revelando a falta de estrutura das escolas, as condições

de trabalho docente, a situação de vulnerabilidade em que são colocadas as crianças, são temas que podem fazer parte dos estudos dos licenciandos.

É inspirador o relato de Freire (2007) sobre algumas jovens que haviam concluído o curso de magistério e se declaravam assustadas com a possibilidade de trabalhar em escolas da periferia. As moças relataram que, durante o curso, jamais houve discussões sobre o que é uma favela ou a respeito de meninos e meninas faveladas, afirmando que sabiam apenas o que viam na mídia, ou seja, que esses locais “são palco de absoluta violência e que as crianças cedo se tornam marginais. [...] Me falavam da favela como o recanto do desvio ético e como o sítio dos perdidos. E me falavam das meninas e dos meninos favelados quase sem esperança” (FREIRE, 2007, p. 105-106).

Há, nesse relato, a falta de análise das sociedades de classes, por parte das jovens professoras, além de uma compreensão distorcida da docência e do papel da educação. O diálogo dos licenciandos com equipes de escolas de periferia poderia viabilizar outras leituras de mundo e outras possibilidades de ação no contexto das interações pedagógicas e seus fundamentos. A análise dessa realidade demanda estudos teóricos aprofundados que permitam identificar seus diversos fatores e sua complexidade.

Nesses termos, a indissociabilidade entre teoria e a prática promove análises e diálogos acerca da realidade investigada de forma metódica, considerando que a pesquisa é inerente aos processos formativos e que não se limita a uma atividade prática com carga horária definida.

O conhecimento da realidade – que não se resume a observar aulas ou a visitar escolas – requer um projeto formativo que busque o envolvimento crítico-participativo das equipes docentes nos diferentes cursos que não se submetam à lógica das competências. Sua responsabilidade é com a formação de futuros docentes que terão “pela frente o desafio de tornar-se competente, ao longo de sua vida, somando à educação obtida na escola sua experiência de vida e de trabalho” (SILVA, 1999, p. 101 *apud* PIMENTA, 2002, p. 43). Portanto, não é a escola que os tornará competentes, mas os saberes construídos nesse processo formativo com a indissociabilidade teórico-prática.

Para enfrentar os desafios inerentes a essa concepção formativa, recorreremos a Freire (2001, p. 28), que argumenta: “consciente dos limites [...] a questão que se coloca não é a de esperar que as transformações radicais se realizem para que se possa atuar”. Entendemos que é necessário e urgente “aprender a lidar com os instrumentos de poder pondo-os tão sábia e eficazmente a serviço do nosso sonho político quanto possível” (FREIRE, 2001, p. 51).

Por não estarmos condenados “ao imobilismo fatalista” (FREIRE, 2001, p. 28), há muito o que fazer, o que não significa “um puro fazer”, mas um “quefazer” que “não se dicotomiza da reflexão” (FREIRE, 2005, p. 44). A ação-reflexão-ação, como processo contínuo, não existe fora da realidade objetiva que nos desafia a conhecê-la para transformá-la em “um pensar dialético” de sujeitos que se

fazem “no mundo e com o mundo”, caracterizando a *práxis* transformadora. Transformar as políticas, os projetos, os processos e as práticas de formação docente é nosso grande desafio.

Considerações

Os resultados dessa análise documental permitem considerar que, após a LDB de 1996, um conjunto de Pareceres e Resoluções definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas, apresentando diversas propostas e promovendo a necessidade de revisões das Matrizes Curriculares dos cursos.

Com as dimensões da análise documental, proposta por Cellard (2008), destacamos o contexto em que são formuladas as diretrizes para formação docente, a natureza dos textos, a autoria, os destinatários e os conceitos-chave decorrentes do contexto.

A linguagem dos textos legais e a abordagem dos conceitos nem sempre se apresentam de forma clara, o que repercute em diferentes possibilidades de interpretação. A formação para uma prática competente pode estar travestida de uma suposta positividade, dificultando o desvelamento de seus propósitos mercantilistas, que obstaculizam uma análise coletiva de seus sentidos e significados.

A atual Diretriz Curricular para a formação inicial de professores da educação básica (BRASIL, 2019b, 2019c) encontrou um campo fértil no cenário brasileiro para instituir um modelo formativo baseado no desenvolvimento de competências que mantém a fragmentação entre teoria e prática e obstaculiza a formação “política e científica” (FREIRE, 2001) dos licenciandos. A formação pragmática, no contexto das pautas liberais, atribui aos docentes e estudantes a condição de receptores das diretrizes emanadas do poder central, com a tarefa de mudar constantemente as matrizes curriculares dos respectivos cursos.

Frente a essa realidade, o desafio é problematizar essa política que nega a formação crítica, humanista, emancipadora e ética dos futuros docentes e elaborar projetos compartilhados entre universidades e escolas de educação básica que concebam a necessária “inserção crítica” na realidade. Além disso, é importante contar com a participação dos profissionais das instituições de ensino, ampliando a luta para que a formação política e epistemológica potencialize uma educação comprometida com o fortalecimento de uma sociedade democrática, no sentido freireano do termo.

As análises da Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura indicam que os pressupostos neoliberais, ao promoverem a ausência de políticas para a formação crítica, precarizam o trabalho docente e comprometem o processo formativo dos licenciandos, perpetuando o tradicionalismo que se estabeleceu, fragmentando teoria e prática.

A opção política pelos referenciais de Freire permite a compreensão crítica dessa realidade para a construção de outros fundamentos teóricos e epistemológicos na formação docente, na perspectiva da *práxis*.

Como categoria central, a *práxis*, ao possibilitar a compreensão crítica da realidade, promove o engajamento dos profissionais da educação para mudanças, seja na reorganização das matrizes curriculares, seja na política educacional, tendo em vista um projeto de mundo mais humanizado, ético e democrático. É essa a *práxis* educativa que precisamos continuamente construir.

Referências

ARROYO, M. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan. 2000.

BARRETO, E. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 679-701, jul./set. 2015.

BARRETO, E. S. S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. **RBPAE**, v. 27, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2011.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 744, de 3 de dezembro de 1997**. Orientações para cumprimento do artigo 65 da Lei 9.394/96-Prática de Ensino. Brasília, DF: MEC/CNE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 09/2001, de 8 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 21/2001, de 6 de agosto de 2001**. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 27/2001 de 2 de outubro de 2001**. Da nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001**. Da nova redação ao Parecer CNE/CP n. 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-19, e-16760.016, 2021.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **3ª. versão do Parecer de 18 de setembro de 2019 das Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC/CNE, 2019c.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Prática como componente curricular e sua implementação em sala de aula na visão de formadores de um curso de Letras. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 33, n. 2, p. 315-327, 2011.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

FREIRE, P. **Uma educação para a liberdade**. 3. ed. Porto: Textos Marginais, 1974.

FREIRE, P. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 18. ed. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, L. C. Conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SOARES, M. B.; KRAMER, S.; LUDKE, M. **Escola básica (Anais da 6. CBE)**. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, L. C. Apresentação do Dossiê: políticas públicas de responsabilização na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, mar. 2009.

GOLLO JÚNIOR, R. A. **Teoria e prática nas Diretrizes Curriculares para Formação de Professores**: percepção dos coordenadores dos cursos de licenciatura em Matemática. 2020, 106f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2020.

GOMES, M. de O. (Org.). **Estágio na formação de professores**: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización**. Madrid: Morata, 1993.

NACARATO, A. M. A formação do professor de matemática: pesquisa x políticas públicas. **Revista Contexto e Educação**, Ano 21, nº 75, p. 131-153, jan./jun. 2006.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade entre teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental: análise do currículo dos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. **Anais [...]** Fortaleza: EdUECE, 2014.

REAL, G. C. M. A prática como componente curricular: o que isso significa na prática? **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 2, n. 5, p. 48-62, maio/ago. 2012.

RIBEIRO, M. M. G. Ministério de Educação. **Prática como componente curricular**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=37541-cne-seminario-formacao-professores-2016-apresentacao-06-marcia-gurgel-pdf&category_slug=abril-2016&Itemid=30192>. Acesso em: 10 nov. 2016.

RODRIGUES, M. F.; KUENZER, A. Z. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Revista Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. London: Temple Smith, 1991.

SILVA, J. B. **Abrindo janelas à noção de competência para a construção de um currículo interdisciplinar: um estudo preliminar**. 1999, 194f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC, São Paulo, 1999.

SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. Prática como componente curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 889-909, set./dez. 2014.

Recebido em: 28 de agosto de 2020.

Versão corrigida recebida em: 04 de março de 2021.

Aceito em: 04 de março de 2021.

Publicado online em: 30 de abril de 2021.

