

Prática de Ensino

Prática de Ensino *versus* Prática Profissional *Breves Comentários, Resumos Adaptados, Guia e Destaques* Parecer CNE/CP - 115/99 (10/8/99)

A formação de um profissional de magistério, capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe são legalmente conferidas, exige uma renovação do processo de preparação desses profissionais para a docência, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas como danosas à formação educativa e à sociedade.

Assim, é necessário elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.

Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, até a nova LDB, hoje coloca-se a necessidade imperiosa de oferecer-lhes uma formação de nível superior.

E é a própria LDB quem tem a resposta com o Curso Normal Superior, dentro do Instituto Superior de Educação, com o exato objetivo de prover tal formação profissional, com a missão de preparar docentes com proposta de ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade.

Mas, questão central para essa formação diz respeito à teoria e **prática**, conduzidas associadas ou não.

Essa necessária análise distintiva se apresenta em duas condições :

a) o ensino das teorias e métodos educacionais;

b) prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar.

A distinção se apresenta também na separação entre :

a) o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem, e

b) adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e em diferentes fases do percurso escolar.

Para a conquista e apreensão absoluta dessas condições a LDB vai além de um acervo normativo pois em razão do debate acadêmico e social desenvolvido reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo, dedicando especial atenção ao problema de formação de professores para a educação básica.

De acordo ainda com a nova LDB verifica-se que a atuação profissional desse novo docente não se restringe à sala de aula, destacando a relevância de sua participação no trabalho coletivo da escola. Mas, essa nova atitude implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes.

O relevo dado à **prática de ensino** como elemento articulador do processo de formação de professores tem como objetivo atingir a obrigatória integração entre teoria e prática.

Só a **prática de ensino** desenvolvida na escola, como parte de formação profissional, pode mostrar ao aluno-docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. Só o efetivo engajamento na criação e desenvolvimento de uma **prática** exercitada objetivamente estimulará o futuro professor na reflexão crítica sobre os conteúdos curriculares e sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamento ou reorganização da atividade pedagógica em ação.

Nesse processo de aprender fazendo, o aluno-docente tanto se aprimora e reelabora conhecimentos sobre os conteúdos curriculares como amplia a sua compreensão da complexidade do processo educativo formal.

Fica claro, portanto, que a formação de professores para a educação básica pressupõe a vivência de um currículo que integre teoria e **prática**, exigindo, assim, o estabelecimento de mecanismos de colaboração com os sistemas de ensino de modo a assegurar a oferta aos graduandos, desde o início de sua preparação profissional, de oportunidades de contato regular (supervisionado) com a escola mediante a sua inserção efetiva no projeto pedagógico por ela desenvolvido.

Deve-se, com isso, fazer da **prática de ensino** o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério.

Os cursos de licenciatura, sob Institutos Superiores de Educação, ou não, deverão organizar-se a que a **prática de ensino** perpassasse toda a formação profissional. As referências básicas serão :

- a) a proposta pedagógica da escola -- na qual o futuro docente é observado -- e os conteúdos a serem ensinados;
- b) as políticas educacionais formuladas localmente e para o País.

A **prática de ensino** deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação.

Parecer CNE/CP - 021/01 (06/08/2001) deu origem à RES.02/2002(19/02/2002)

Comentários:

1-) A LDB - Lei 9.394/96 diz em seu art. 65

A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, 300 (trezentas) horas.

2-) O Parecer 021/2001, subscrito pelo **Conselheiro Relator** Carlos Roberto Jamil Cury , ao lado dos demais membros **Cons.** Éfrem de Aguiar Maranhão, **Cons.** Raquel Figueiredo A.Teixeira e **Cons.** Silke Weber em dado instante do documento afirmam que “**deve-se respeitar o art. 65 da LDB**”, porém , mais à frente também enunciam :

“A obrigatoriedade das 300 horas de prática de ensino são exigidas como patamar mínimo no art. 65 da LDB e estão contempladas (também) no Parecer CNE/CP 09/2001 e respectiva Resolução.

Mas dada a sua importância na formação profissional de docentes, consideradas as mudanças face ao paradigma vigente até a entrada em vigor da nova LDB, percebe-se que este 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.

Só que uma ampliação da carga horária da prática de ensino deve ser justificada.

A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim, a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um devir mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.”

Nesta como em outras ocasiões, o **CNE** exorbita e coloca acima da Lei o ora citado Parecer, bem como com aquela que viria a ser, em 19 de fevereiro de 2002 (publicada no DOU em 4/3/2002) a Resolução 02/2002, instituidora da duração e da carga horária das licenciaturas, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Independente da agressão à Lei, adotemos as idéias e propostas sobre o desenvolvimento e aplicação das **práticas de ensino** continuando a leitura do Parecer.

“A prática de ensino é, pois, o que o próprio nome diz: uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática de ensino um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 09/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico-científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. 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 de ensino que terá necessariamente uma marca nos projetos pedagógicos

das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no art. 1º da LDB.

É fundamental que haja tempo e espaço para trabalhar a **prática de ensino** desde o início do curso e que haja uma supervisão direta da instituição formadora para a coordenação do curso como um todo. Esta presença institucional é necessária como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

Ao se considerar o conjunto deste Parecer em articulação com o novo paradigma das diretrizes, com as exigências legais e com o padrão de qualidade que deve existir nos cursos de licenciaturas, ao mínimo legal de 300 horas deve-se acrescentar mais 100 horas que, além de ampliar o leque de possibilidades, aumente o tempo disponível para cada forma de **prática** escolhida no projeto pedagógico do curso. As 300 horas são apenas o mínimo abaixo do qual não se consegue dar conta das exigências de qualidade. Assim, torna-se procedente acrescentar ao tempo mínimo já estabelecido em lei (300 horas) mais um terço (1/3) desta carga, perfazendo um total de 400 horas.”

Parecer CNE/CP - 09/01 (08/05/2001) deu origem à RES. 01/2002(18/02/2002)

É seguramente o Parecer mais denso e rico em propostas, idéias e concepções, extraídas das diversas análises realizadas no MEC, audiências públicas, inclusive reuniões institucionais e autoridades de ensino estadual e municipal além de reuniões técnicas.

Das diversas abordagens contidas nesse documento vamos nos referir à **prática** sob a ótica da Relatora Raquel F. Alessandri Teixeira que se socorre de temas menos ou mais distantes do eixo, robustecendo-o com a adição de pontos gravitantes. Ao cernizá-los ela reforça a idéia que os princípios orientadores para uma reforma da formação de professores e portanto para atender a exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação de professores seja feita em alto nível. Para tanto, voltada ao atendimento de demandas de um exercício profissional específico, que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.

A concepção de competência é nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores e a aquisição dessa competência só ocorrerá mediante uma ação **teórico-prática**. Ou seja, toda a sistematização *teórica* articulada com o *fazer* e todo *fazer* articulado com a *reflexão*.

Não bastam os conhecimentos sobre o trabalho mas é fundamental saber mobilizar os conhecimentos transformando-os em ação.

Competências são também alguma forma de atuação e só existem “em situação”.

Daí, não podem ser aprendidas só no plano teórico nem no exclusivamente **prático**. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e **prática** superando a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões. E nela reside a capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, desde os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas até os construídos na vida profissional e pessoal (**práticas**) respondendo às diferentes demandas das situações de trabalho.

Cursos de formação em que teoria e **prática** são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem o processo.

O exercício das **práticas** profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. Deve existir coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

A todo momento é preciso repensar perspectivas metodológicas adotando-se situações de aprendizagem focadas em situações-problema (**práticas**) e a buscar prevalência no **Método de Projetos***. (* acesse também, neste site, os comentários sobre referido Método retornando à tela de abertura).

Por extensão, essa aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral traduzido pela ação-reflexão-ação que aponta a resolução de situações-problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

O pensamento/idéia transportado para um **Projeto**, por si só, cria uma situação-problema e para a sua realização nada pode substituir a atuação do próprio aluno.

Para a aplicação e envolvimento do aluno nas necessárias práticas basta um adequado tratamento das diferentes dimensões : **conceitual** (teorias e informações), **procedimental** (saber fazer) e **atitudinal** (valores e atitudes da atuação profissional).

Dentre as várias competências exigidas para o novo docente estão as do conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Ou seja, analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola; sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.

Essas e tantas outras percepções e interiorizações de competências, pela riqueza do conjunto, devem instigar o aluno como propulsão de interesses a “por a mão na massa”, praticando, praticizando, fazendo e refazendo a partir do primeiro dia de aula do primeiro ano do curso.

É absolutamente necessário impor ao aluno, para seu proveito profissional futuro , contextualizar conteúdos e temas transversais -- *questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural, a sexualidade, trabalho, consumo e outras.*

Prepondera igualmente importante o conhecimento advindo “*da - na - pela experiência*” que o aluno, mas futuro profissional de magistério, deverá impregnar-se com as práticas. É um típico conhecimento que só pode ser construído na prática profissional e de modo algum ser substituído pelo conhecimento “sobre” essa prática.

O EIXO ARTICULADOR das DIMENSÕES TEÓRICAS e PRÁTICAS

Para finalizar, as Diretrizes incorporadas neste Parecer deixaram claro que o princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e vice-versa.

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.

É inadmissível deixar ao futuro professor a impossibilidade, a falta de oportunidade de participar de uma reflexão coletiva, colocando em uso os conhecimentos aprendidos , mobilizando outros de diferentes naturezas e experiências, em diferentes tempos e espaços quanto a:

a) No interior das áreas e disciplinas já que todas elas, componentes do currículo de formação e não apenas as pedagógicas, têm sua dimensão prática.

b) Em tempo e espaço curricular específico, chamado de coordenação da dimensão prática, que está além do estágio porque tem como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar.

Independente, inclusive, apenas da observação direta porque a prática pode vir até a escola de formação por meio de tecnologias de informação.

Se o Estágio Supervisionado ocorre fora da escola formadora, portanto dentro das escolas de educação básica, devendo se desenvolver a partir da segunda metade do curso, as horas atribuídas às práticas, desde o primeiro instante do aluno no curso de formação são de importância singular. É hora e vez de os coordenadores desses cursos indicarem aos seus alunos, como boas práticas, muitos mergulhos sociais.

O entorno da escola é um universo tão rico que pode oferecer verdadeiros tesouros para a percepção prática do educando que amanhã vai educar.