



Paulo ROSA¹
Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Brasil.

Eliéverson GONZALES²
Universidade Anhanguera-
Uniderp, Brasil.

Correspondência:

¹paulo.rosa@ufms.br
²gonzales.eg@outlook.com

A concepção de formação de professores para a Educação Básica na legislação educacional entre 1931 e 2024

The conception of High School teacher training throughout educational laws from 1931 thought 2024

RESUMO

Neste texto, analisamos as orientações legais para a construção do currículo para os cursos de formação de professores para a Educação Básica. Realizamos uma análise dos principais documentos normativos buscando identificar qual a concepção de formação presente nestes textos. O principal resultado dessa análise é de que é somente a partir da constituição de 1988 que a profissão docente passa a ser compreendida como uma carreira com características que lhe são próprias e que exigem um currículo com concepção diferenciada em relação aos cursos de bacharelado, principalmente o curso de formação de professores de Física. Outro resultado de nossa análise é que as concepções apresentadas nesses documentos são baseadas na Racionalidade Técnica e na Racionalidade Prática.

Palavras-chave: Formação de professores, Legislação; Educação Básica, Ensino

ABSTRACT

In this paper we describe documental research on the educational Brazilian laws ruling the High School teacher training since 1931 until nowadays. We search for the conception orientating the official regulation for teacher training in the initial training courses. The main result of this analysis is that only after Brazilian 1988 constitution the teacher profession is comes to be understood as different of bachelor carrier and need a particular curriculum, mainly in the physics teacher profession. Other result from our analysis is that the Technical Rationality and Practical Rationality orientate the construction of theses educational guidelines.

Keywords: Teacher Training, Legislation, High School, Physics Teaching, Degree

Recebido em: 15/12/2024

Aprovado em: 26/12/2024



INTRODUÇÃO

A história da formação de professores no Brasil, entendida como uma carreira própria e com características específicas, diferentes das do bacharelado, para a qual será exigida formação em nível superior não tem um século. No império e na primeira república a educação que hoje denominamos básica era executada por docentes formados nos chamados cursos normais.

Contudo, é ainda mais recente a concepção de que a carreira docente tem, também, suas próprias especificidades e que os *currícula* dos cursos de formação têm que levar em conta estas especificidades e serem construídos a partir de uma concepção particular do que é ser docente. Rigorosamente falando, o ponto de partida para essa mudança de concepção ocorre a partir da constituição de 1988 (Brasil, 1988).

No entanto, nos cursos de formação em nível superior, em geral, a história da formação para a docência, bem como a evolução das concepções quanto à esta formação, é negligenciada, mesmo que tenhamos trabalhos de revisão dessa história disponíveis, tais como Guerreiro, Martins e Marchesan (2024), Gatti (2010) e Gomes, Gomes, *et al.* (2019) de caráter mais geral, ou sobre o período do Brasil colônia e do Brasil imperial (Ribeiro, 2015).

Associado a isso, temos a questão de como são construídos os *currícula* dos cursos de formação de professores. Esses, são resultado de um tensionamento constante entre diferentes atores sociais, sendo fortemente afetados pelas normativas que regulam a oferta dos cursos de formação de professores, resultado de negociações no espaço da noosfera, no processo de transposição didática (Chevallard, 1991). Naturalmente, o currículo não se resume aos aspectos normativos, sendo fortemente influenciado por outros fatores.

Neste trabalho, apresentaremos uma revisão dessa história tal qual apresentada nos documentos oficiais normatizadores da formação de professores, com foco no papel da prática de ensino. A pergunta que endereçamos é “como a concepção de formação de

professores evoluiu no Brasil a partir do início do governo Vargas até os dias atuais”? Nossa pesquisa terá por foco a formação para a docência para a Educação Básica em nível superior e, portanto, não analisaremos propostas de formação em nível secundário (cursos Normais).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores em cada momento é resultado de um amplo processo de negociação em uma dada sociedade e tem a ver com a escola que se quer naquele momento histórico.

No campo da sociologia do conhecimento, Habermas (2012) e Schön (2008) discutem como as Racionalidades Técnica, Prática e Crítica compõem a construção e a visão de uma sociedade a partir das relações estabelecidas por seus membros e suas instituições. Por Racionalidade Técnica, entende-se a atividade profissional que envolve a solução instrumental de problemas a partir da aplicação de teorias ou técnicas científicas. A Racionalidade Prática acontece quando ocorre quando a atividade humana é guiada pelos resultados obtidos na solução de problemas. Quanto à Racionalidade Crítica, o sujeito conduz os processos com os quais está envolvido reflexão sobre as suas ações.

Dessa maneira, as concepções na formação podem ser guiadas pela Racionalidade Técnica, tão usada pelas políticas neoliberais propostas atualmente, que propõe que a formação passe apenas pela apropriação de técnicas didáticas, pela formação em ciências afins, como a Psicologia, apontando que o problema do desempenho escolar se reduz à falta de preparação dos docentes em aspectos puramente técnicos. Outra forma de pensar a formação é a partir da Racionalidade Prática, que defende a aprendizagem das competências necessárias ao desempenho da função docente a partir do exercício da própria docência. Por fim, temos a Racionalidade Crítica que defende a formação a partir da crítica da realidade da Educação, da escola real em particular, como o caminho para formar o professor reflexivo - crítico (Costa, Santana, *et al.*, 2024).



Na legislação educacional, essas diferentes abordagens levam, naturalmente, a diferentes formas de regras normatizadoras da organização curricular dos cursos de formação de professores.

METODOLOGIA

Nossa pesquisa é de natureza documental em fontes primárias (Rosa, 2015). Nesse tipo de pesquisa, um corpus com os documentos originais é construído e analisado. Em nosso caso, esse corpus é formado por Leis, Decretos-Lei, Pareceres e Diretrizes dos Conselho Nacional de Educação (1931 – 1961), Conselho Federal de Educação (1962 - 1994 e do novo Conselho Nacional de Educação (1994 – atual). Buscamos nesses documentos analisar o que eles dizem sobre a formação para a docência e as concepções subjacentes.

Apresentaremos os resultados na forma de uma crônica sobre o período analisado.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

É apenas em 1931, com o início da era Vargas, com o Decreto 19852, de 11 de abril daquele ano (BRASIL, 1931), que dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro, criada pelo Decreto n.º 14.343, de 7 de setembro de 1920 (BRASIL, 1920), a partir do agrupamento de várias instituições de ensino superior isoladas existentes na antiga capital, que a preocupação com a formação de professores em nível superior aparece.

Por este decreto, entre as unidades criadas para comporem a primeira universidade brasileira, está a Faculdade de Educação, Ciências

e Letras. A ela é atribuída a função de formar licenciados em Educação, para as séries iniciais, para as Ciências, para a Matemática e para as Letras. A nova faculdade vai ser organizada na forma de seções: Seção de Educação, Seção de Ciências e Seção de Letras às quais cabe a formação, respectivamente, dos pedagogos e dos professores das diferentes disciplinas (Art. 199). Em particular, em seu Art. 200, essa lei estabelece que¹:

A Seção de Educação compreenderá disciplinas consideradas fundamentais e de ensino obrigatório para os que pretendam licença nas ciências da educação.

A duração dos cursos será de três anos para as disciplinas fundamentais e mais dois para aqueles que almejem o doutorado:

Art. 205. Em qualquer das seções da Faculdade de Educação, Ciências e Letras a habilitação nas disciplinas consideradas fundamentais poderá ser obtida em cursos avulsos ou nos cursos seriados, que obedecerão aos planos instituídos no respectivo regulamento. §1º A duração dos cursos seriados será de três anos letivos para a habilitação nas disciplinas fundamentais, necessárias à expedição da licença em qualquer das séries da Faculdade. §2º O curso complementar das disciplinas exigidas para o doutoramento terá a duração de dois anos letivos.

O licenciado na Seção de Educação já sai habilitado para o ensino de Ciências da Educação no ensino secundário (curso Normal):

Art. 210. O diploma de licenciamento em Educação conferirá ao candidato o

¹ No que segue, a linguagem da época foi atualizada para a grafia atual.



direito de lecionar as ciências da Educação nos estabelecimentos de ensino secundário.

Contudo, por este mesmo artigo, para os demais, se exige que realizem estudos na Seção de Educação para poderem exercer a docência no ensino secundário:

Parágrafo único. Os diplomas de licenciados nas demais secções da Faculdade conferirão o direito de lecionar as respectivas disciplinas nos cursos secundários, quando obtiver o candidato os certificados que forem exigidos da Secção de Educação.

Ou seja, para poder exercer o magistério os licenciados nas demais seções devem cursar disciplinas na Seção de Educação.

Este decreto, em suas disposições transitórias, dispõe que os professores atuando no ensino secundário deverão licenciar-se em cursos específicos oferecidos pela faculdade:

Art. 305. No empenho de elevar, quanto possível, a capacidade didática dos atuais membros do magistério secundário da República, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por intermédio do Departamento Nacional de Ensino, providenciará, no caso de ginásios federais, e realizará acordo com os ginásios e outros estabelecimentos equiparados de ensino secundário, afim de que, anualmente, parte do professorado respectivo possa realizar cursos de aperfeiçoamento na Faculdade de Educação, Ciências e Letras. §1º Nos termos deste artigo os atuais professores dos estabelecimentos de ensino secundário deverão adquirir habilitação nas disciplinas relativas à educação e às ciências ou letras que lecionam, de acordo com programas e instruções oportunamente expedidos. §2º Os cursos de que trata o parágrafo

anterior terão existência transitória., e deverão desaparecer logo que as necessidades de ensino secundário possam ser atendidas pelos professores licenciados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

Esta situação, como veremos, aconteceu novamente quando da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996). O que é disposto nessa lei somente vai ser, efetivamente, implementado em 1939 (Cury, 2003).

No ano de 1937, por meio da Lei 452, de 5/7/1937 (BRASIL, 1937), a Universidade do Rio de Janeiro será renomeada Universidade do Brasil.

Entre os objetivos da Universidade do Brasil, essa lei estabelece que (Art. 2º, letra b):

b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;

Na nova universidade criada, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras será desmembrada em duas novas unidades: a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras (Art. 4º), às quais são atribuídos os cursos ministrados pela antiga faculdade:

§ 2º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, a Faculdade Nacional de Educação e a Faculdade Nacional de Política e Economia, ora instituídas, ministrarão os cursos de filosofia, de ciências, de letras, de educação, de política e de economia, os quais, regulados em lei, passarão a substituir os cursos de que tratam o decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, arts. 195 e 211, e o decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, art. 2º, letra c. (art. 4)

Esta organização vai ser novamente alterada pelo Decreto-lei 1.190, de 4 de abril de 1939, que renomeia a Faculdade de Filosofia, Ciências, e Letras em Faculdade Nacional de Filosofia (BRASIL, 1939).



Entre as funções da nova faculdade, esse Decreto-lei estabelece em seu Art. 1º, letra b):

- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;

Ainda nesse decreto, a estrutura da nova unidade é definida:

Art. 2º A Faculdade Nacional de Filosofia compreenderá quatro secções fundamentais, a saber: a) secção de filosofia; b) secção de ciências; c) secção de letras; d) secção de pedagogia. Parágrafo único. Haverá, ainda, uma secção especial de didática.

A nova Seção, Pedagogia, substitui a antiga, Educação, e ainda é criada uma seção especial, a de Didática:

Art. 7º A secção de pedagogia constituir-se-á de um curso ordinário: curso de pedagogia. Art. 8º A secção especial de didática constituir-se-á de um só curso ordinário denominado curso de didática.

A duração dos cursos, como antes, é de três anos. Como anteriormente, se o estudante realizar mais dois anos de estudo associados a um projeto de pesquisa, recebe, se aprovado, o título de Doutor.

Os títulos conferidos pelas seções são o de bacharel. Para que possa exercer o magistério no secundário é necessário que o estudante curse o curso de didática, recebendo então o título de licenciado:

Art. 49. Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática referido no art. 20 desta lei será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.

Esta é a origem do chamado esquema 3 + 1 para a formação de professores adotado durante longo tempo. A formação pedagógica é vista como uma formação complementar à do bacharel. Observe-se aqui a Racionalidade Técnica: basta acrescentar mais

algumas técnicas ao conhecimento do bacharel que a docência é possível.

Este modelo será levemente alterado pelo Decreto-Lei nº 9092, de 26 de março de 1946 (BRASIL, 1946), que estabelece em seu Art. 3º, § 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.

A formação de professores seguirá esse modelo até 1961, quando uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada (BRASIL, 1961). Esta lei, em seu artigo 34, estabelecia que para ser professor no ensino primário, correspondente aos cinco primeiros anos do ensino fundamental atual, bastava ter formação em nível médio, em escola específica dedicada à formação de professores, as chamadas Escolas Normais (Art. 52) semelhante à legislação atual.

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.

Contudo, para lecionar no ginásio (equivalente aos anos finais do ensino fundamental atual) e no colegial (atual Ensino Médio) seria exigido que:

Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas específicas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica. *Parágrafo único.* Nos institutos de educação poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para



os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.

Em seu Art. 70, a LDB de 1961 estabelece que a determinação quanto ao currículo mínimo dos cursos deverá ser realizada pelo Conselho Federal de Educação. Em particular, no que diz respeito à carga horária mínima pedagógica para os cursos de licenciatura, isso é feito por meio de resolução baseada no Parecer CFE 292/62, de 14 novembro de 1962, (BRASIL, 1962). Neste parecer, pela primeira vez, é introduzida a ideia de Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado:

A Prática de Ensino, esta deve ser feita nas próprias escolas da comunidade, sob a forma de estágios, como os “internatos” dos cursos de Medicina. Só assim poderão os futuros mestres realmente *aplicar* os conhecimentos adquiridos, dentro das possibilidades e limitações de uma escola real, e ter vivência do ato docente em seu tríplice aspecto de planejamento, execução e verificação. É óbvio que não se imagina fique o estudante entregue a própria sorte, cometendo erros e adquirindo vícios que dificilmente se extirparão mais tarde. Esta enfim já é a situação atual, que precisamente se pretende corrigir. Ao invés disso, o que se preconiza é o estágio supervisionado, em que o aluno – mestre será assistido por professores especialmente designados para orientá-lo e, quando for o caso, levado a frequentes observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração. Assim preparado, e trazendo para discussão a experiência dos seus próprios êxitos e fracassos, transforma-se ele no veículo de uma contínua renovação dos padrões escolares do meio, o que importa numa vantagem a mais como serviço de extensão. Aliás, a ideia de um *in-*

service training para o magistério é hoje reivindicação generalizada. Nos programas que se delineiam para dar-lhe forma, aparece invariavelmente, por entre as diversidades que ela decerto comporta, a solução do *estágio supervisionado* com a utilização crescente das *escolas da comunidade*. (grifos dos autores)

Além da introdução do estágio supervisionado como componente curricular, por essa resolução fica estabelecido que a Psicologia da Educação; Adolescência, Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar e a Didática fariam parte do currículo, ocupando um semestre do tempo do curso, ou seja 1/8 do tempo total dedicado ao curso, distribuídas ao longo de vários semestres. Este é o ponto no qual a lógica da formação começa a ser guiada pela Racionalidade Prática.

Segundo Cury (Cury, 2003), neste parecer, o relator assinala que todo professor:

... sendo antes de tudo um educador, não pode ser um “tarefeiro” de “dar aulas” como um autômato. Por isso, a formação deve integrar no processo educativo a dimensão integral do aluno, os conhecimentos da matéria e os métodos apropriados. Assim, o licenciando deve se familiarizar com métodos e com as peculiaridades do aluno, sujeito principal do aprender desde logo. Dentro do currículo mínimo então obrigatório, o relator sugere um modo de concomitância interativa entre matéria de conhecimento e aspectos pedagógicos associados ao longo de todo o curso.

Ao final desse parecer, é feita uma crítica ao modelo 3 + 1, apontando para o fato de que a licenciatura não é somente um bacharelado mais didática, mas equivalente ao bacharelado:

A licenciatura é um grau apenas *equivalente* ao bacharelado, e não *igual* este *mais* Didática, como



acontece no conhecido esquema 3 + 1. O tempo e o esforço utilizados naquela para a formação pedagógica, dentro da duração fixada para o curso, serão no bacharelado empregados para a intensificação das respectivas especialidades. Assim, para obter os dois diplomas, terá o aluno de prolongar os estudos pelo tempo correspondente, conforme o plano do estabelecimento, ao aprofundamento dessas especialidades, se for inicialmente licenciado, ou para sua preparação como professor, se for bacharel.

O Parecer 292/1962 vai ser alterado pelo Parecer 672, de 4 de setembro de 1969. Nesse parecer, dois pontos são modificados. Primeiro, a carga horária mínima das disciplinas pedagógicas passa a ser, obrigatoriamente, de pelo menos 1/8 das horas-aula do curso, o que no parecer anterior era uma sugestão. Segundo, a disciplina de Administração Escolar passa a ser denominada Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2º grau.

Antecipando a reforma universitária de 1968, o Decreto-lei 53, de 18 de novembro de 1966, em seu Art. 3º, entre outras providências, impõe o desmembramento das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras em diversas unidades e atribui a essas unidades a formação de professores (BRASIL, 1966).

A Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 (BRASIL, 1968) institui a reforma universitária. Por essa reforma, são criados os departamentos como a menor unidade administrativa, extinguindo a cátedra e a cadeira, base da organização universitária anterior (Art. 33). Em relação à formação de professores, em seu Art. 30 estabelece que:

Art. 30. A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinadas ao trabalho de

planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior. §1º A formação dos professores e especialistas previstos neste artigo realizar-se-á, nas universidades mediante a cooperação das unidades responsáveis pelos estudos incluídos nos currículos dos cursos respectivos. §2º A formação a que se refere este artigo poderá concentrar-se em um só estabelecimento isolado ou resultar da cooperação de vários, devendo, na segunda hipótese, obedecer à coordenação que assegure a unidade dos estudos, na forma regimental.

Nela, nada é dito sobre a formação de professores para o ensino de primeiro grau, principalmente em relação às séries finais desse nível.

O que está disposto na Lei de Diretrizes e Bases de 1994 (BRASIL, 1996) sobre a formação docente é expresso em seu Art. 62, que estabelece²:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Esse artigo vai ser regulamentado pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de um conjunto de normativas e pareceres.

Em particular, o Parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL/MEC/CNE, 2001) trouxe um novo paradigma para a formação de professores: a ideia de que a formação para a docência deveria ser pensada a partir de uma visão holística, com a integração entre a formação teórica e a prática da docência. Observe-se,

² Redação dada pela Lei 13415 de 2017.

como apontado anteriormente, que na legislação educacional a ideia de prática de ensino somente entra em cena na década de 1960. Contudo, esse termo é usado como sinônimo do termo estágio supervisionado.

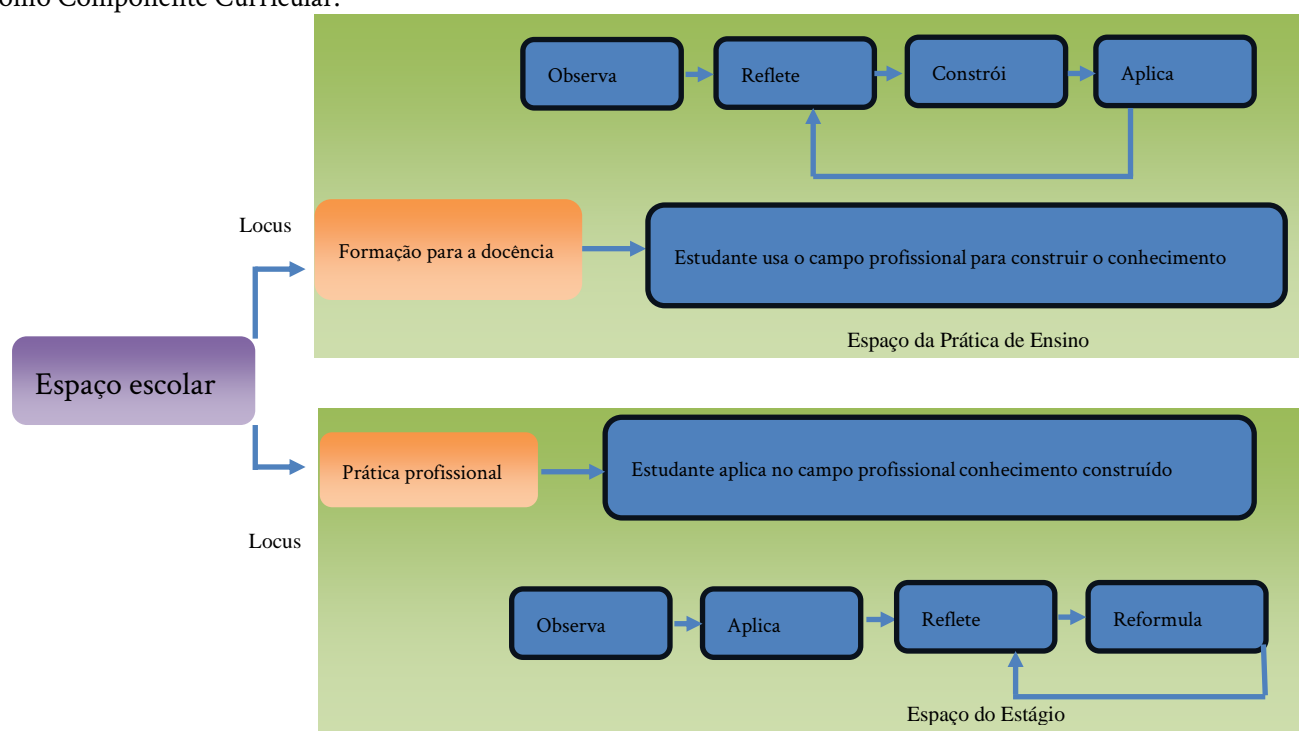
O que o parecer do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação traz de diferente em relação à percepção anterior é a introdução da prática de ensino como elemento formador desde o início do curso. Por esta ideia, a atividade de docência desde o início do curso de licenciatura é que o estudante possa

construir o conhecimento a partir das vivências com a docência.

Nisso a prática de ensino proposta se diferencia do estágio supervisionado, no qual um estudante em final de formação passa a experienciar o campo profissional. Ou seja, no estágio temos o exercício dos conhecimentos já construídos em situações reais de sala de aula, na prática temos a sala de aula como espaço nos quais esses conhecimentos serão construídos.

Na Figura 1 mostramos de forma esquemática essas relações.

Figura 1 – Esquema conceitual diferenciando a função do Estágio Supervisionado da de Prática de Ensino como Componente Curricular.



Fonte: autores

Vamos agora analisar mais detalhadamente a concepção de Prática de Ensino contida nos documentos normatizadores da formação para a docência, começando pelo Parecer 09, de 17 de janeiro de 2001, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação (BRASIL/MEC/CNE, 2001). Este é o parecer que vai servir de base para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

da Educação Básica no ano de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002).

Discorrendo sobre as atribuições dadas aos professores pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, os autores do parecer chamam a atenção para aspectos metodológicos da formação colocados pela Lei, em particular ao Art. 61:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às

características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: 1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; 2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

O parecer chama a atenção para os polos, muitas vezes antagônicos, da formação para a docência. O primeiro é o das disciplinas com aulas teóricas-experimentais e o segundo o estágio. No primeiro polo, os objetos do conhecimento são estudados dissociados das situações de campo nos quais deverão ser aplicados, e no segundo polo temos a aplicação mecânica de conhecimentos adquiridos, independentemente do contexto. Diz o parecer (p. 22-23):

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 polo, supervaloriza o fazer pedagógico, desprezando a dimensão teórica dos conhecimentos como instrumento de seleção e análise contextual das práticas. Neste caso, há uma visão ativista da prática. Assim, são ministrados cursos de teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática.

Para superar essa dicotomia, é apresentada uma nova concepção de prática (p. 23):

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.

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”.

Novamente, vemos a Racionalidade Prática guiando a política pública.

Vê-se, claramente, nessa concepção que a formação pela reflexão sobre o realizado e sobre o curso e seu currículo quando confrontados com a realidade da escola é uma tarefa de todo o corpo docente formador.

Finalizando essa análise, concluem (p. 23):

A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

Entre as muitas diretrizes listadas para a elaboração dos currículos dos cursos de formação de professores o parecer aponta que (p. 57):

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.

Mas qual é o espaço dessa prática? Em todas as instâncias do curso:

1. No interior das áreas ou disciplinas;
2. Em tempo e espaço curricular específico (coordenação da dimensão prática); e
3. Nos estágios.

Em particular, a respeito do item 1, diz o parecer (p. 57):

No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. É essa dimensão prática que deve estar sendo permanentemente trabalhada tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática.

O Parecer 28/2001 vai retomar a questão da prática ao definir a carga horária total e as cargas horárias por eixo formativo das licenciaturas. Nesse parecer, é dito que (p. 9):

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 dever 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.

Diz ainda:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 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.

Além disso, esse parecer explicita a diferença entre Prática de Ensino como Componente Curricular e o Estágio:

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) 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, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos 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. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos. 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. (...) Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica:

estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado. Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto in loco, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino. (...) Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico. Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211



da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

É neste parecer que é explicitado que a prática como componente curricular deve permear todo o curso, desde seu início, e define a carga horária total em 400 horas.

Paradoxalmente, a Câmara de Ensino Superior do CNE aprova em novembro de 2001 um parecer (BRASIL/MEC/CNE, 2001) no qual define as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Física. Por esse parecer, aprovado pela Resolução n° 9 do CNE/CES de 2002 (BRASIL/MEC/CNE, 2002), são definidos quatro tipos de formação para um bacharel ou licenciado em Física, dentre elas a de Físico Educador (p. 3):

Físico – educador: dedica-se preferencialmente à formação e à disseminação do saber científico em diferentes instâncias sociais, seja através da atuação no ensino escolar formal, seja através de novas formas de educação científica, como vídeos, “software”, ou outros meios de comunicação. Não se aterá ao perfil da atual Licenciatura em Física, que está orientada para o ensino médio formal.

Chama a atenção nessa definição o uso da palavra “preferencial” e a diferenciação do perfil atual dos cursos de Licenciatura.

Nesse parecer e na Resolução a ele associada, a Prática de Ensino como Componente Curricular não é citada e o modelo de formação, tendo as disciplinas pedagógicas dissociadas da disciplina a ser ensinada é mantido. Tampouco a palavra “escola” é usada associada com a Educação Básica.

O Parecer n° 220/2012 do Conselho Nacional de Educação vai reafirmar a precedência da resolução geral de 2002 sobre a formação dos professores sobre a resolução específica para os cursos de Física, limitando sua aplicabilidade aos cursos sequenciais (BRASIL/MEC/CNE, 2012).

O Parecer do CNE n° 15 de 2005, reafirma a diferenciação entre prática de ensino e estágio supervisionado (BRASIL/MEC/CNE, 2005):

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. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da



instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. 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.

No ano de 2015, passados treze anos da publicação das diretrizes para formação de professores, são promulgadas as novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores (BRASIL/MEC/CNE, 2015a). O parecer associado (BRASIL/MEC/CNE, 2015b) e esse documento não trazem inovações a respeito da conceituação de prática de ensino e mantêm a carga horária destinada à prática de ensino como componente curricular em 400 horas.

Todavia, o avanço na concepção de formação de professores que havia na Resolução de 2002 sofre um retrocesso nessa resolução, pois a mesma, em seu Art. 14, retoma a ideia do esquema 3+1, aceitando que a profissão docente possa ser exercida apenas com uma complementação pedagógica a uma formação bacharelesca. Isso acontece ao permitir que bacharéis cursem, no mínimo, 1000 horas (formação na mesma área da licenciatura pretendida) ou 1400 horas (quando a formação for de área diferente da licenciatura pretendida) de formação pedagógica para que sejam habilitados à docência na Educação Básica:

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da

equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

Essas horas deverão ser distribuídas entre estágio supervisionado (300h), atividades de formação pedagógica (entre 500 e 900h) e atividades teórico-práticas (200h).

Apesar de estabelecer que a formação de bacharéis seria de caráter emergencial e provisório essa resolução não define tempo de validade para que essa solução seja implementada, mesmo que consideremos o disposto no §7º, que estabelece uma revisão no prazo de cinco anos dessa possibilidade formativa pelos estados. Tampouco, coloca critérios para que esses cursos sejam ofertados, como, por exemplo, aspectos de natureza regional.

Essa resolução também traz a possibilidade da segunda licenciatura, para profissionais já detentores do título de licenciado, que permite a obtenção de uma segunda licença apenas com a complementação pedagógica na área pretendida.

No ano de 2019, no contexto da publicação da Base Nacional Comum Curricular para os Ensino Fundamental e Médio, é publicado o Parecer nº 22/2019 (BRASIL/MEC/CNE, 2019) que altera as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores e institui a Base Nacional Comum Curricular para essa formação.

Em sua p. 16, esse parecer aponta que:

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. Assim, a prática deve estar presente desde o início da formação consolidada nos componentes curriculares, mediante as reflexões sobre o ensino, observações na escola, estudos de



caso, situações simuladas, planejamento e desenvolvimento de aulas, de modo que contribua para a construção de saberes necessários à docência. A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.

Este parecer mantém a carga horária de 400h para a prática de ensino como componente curricular e reforça (BRASIL/MEC/CNE, 2019):

400 (quatrocentas) horas de práticas nos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.

Os Grupos I e II aos quais o trecho acima faz referência são as 800h dedicadas à base comum e as 1.600h dedicadas à “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC e para o domínio pedagógico desses conteúdos.” (p. 23).

Por fim, em 2024, novas diretrizes são publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (BRASIL/MEC/CNE, 2024). Essa nova diretriz vai mudar significativamente as exigências para a Prática de Ensino como Componente Curricular. Para atender ao disposto na Meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, pela Lei 13.005/2014, particularmente no que diz respeito à Estratégia 12.1:

12.7 Assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social;

Como podemos ver dessa estratégia, todos os cursos superiores, incluídas aí as licenciaturas, deveriam, até o ano de 2024 ter, pelo menos, dez por cento de suas cargas horárias em atividades de extensão. Para um curso de licenciatura, cuja carga

horária mínima é de 3200 horas, isso significa que no mínimo 320 horas deveriam ser alocadas para atividades de extensão.

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 tenta conciliar essa exigência do PNE, impondo que as atividades relacionadas à Prática de Ensino como Componente Curricular sejam desenvolvidas como atividade de extensão:

Art. 14. Os cursos de formação inicial de profissionais do magistério para a educação escolar básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na Educação Básica, estruturam-se por meio da garantia da base comum nacional e suas orientações curriculares. [...] III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III, de que trata o art. 13, inciso III desta Resolução, desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura; essa carga horária, vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso, deve estar discriminada no PPC da instituição formadora;

O Núcleo III que é citado no inciso é definido no Art. 13 da Resolução:

Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos: [...] II - Núcleo III - Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas



vinculadas aos componentes curriculares: envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES.

Os outros três núcleos são: Estudos de Formação Geral – EFG, Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE e Estágio Curricular Supervisionado – ECS.

Observe-se que essa Resolução diminui a carga horária dedicada à Prática de Ensino como Componente Curricular para 320 horas (dez por cento da carga horária mínima).

Esta Resolução também inova, ao impor que o Estágio Supervisionado seja distribuído ao longo do curso, não somente no seu final (Art. 12), como tradicionalmente costuma ser observados nas instituições formadoras:

§ 5º O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá: I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso;

Desse modo, o Estágio Supervisionado passa a ter as características da Prática de Ensino como proposta anteriormente, com a alocação, de fato, da carga horária da Prática de Ensino às atividades de extensão, dando a essas últimas características bem específicas, conforme o quarto parágrafo do Art. 12:

§4º As atividades de que trata o inciso III do caput são direcionadas à implementação de projetos integradores de práticas educativas, visando fomentar a integração e o diálogo entre os licenciandos, que estão em formação, e os diversos participantes da comunidade escolar;

essas iniciativas devem dar prioridade a projetos que: I - fomentem o protagonismo dos licenciandos, incentivando sua participação ativa em interações com a instituição de Educação Básica; II - promovam atividades que estimulem a interação entre os membros da comunidade acadêmica, com o objetivo de compreender a complexidade da prática docente; III - iniciem diálogos formativos acerca da docência, das realidades escolares e dos desafios enfrentados pela educação; IV - encorajem a interdisciplinaridade dentro do contexto escolar, através da criação de materiais didáticos que possam ser adaptados às necessidades pedagógicas; V - apoiem a integração entre a formação inicial e a formação continuada dos professores das instituições de Educação Básica; VI - estabeleçam interações com estudantes da Educação Básica e seus familiares, promovendo uma relação mais próxima entre a instituição de Educação Básica e a comunidade; e VII - analisem a instituição de Educação Básica em seu contexto territorial, incentivando a realização de ações coordenadas entre a IES e a sociedade local.

Esse modelo de Prática segue de perto muitas ações de grupos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência³, desenvolvido pela Capes desde 2008 (Rosa, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos ver dessa análise a concepção do que é ser um professor e os requisitos para que

³<https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibidS> (www.gov.br).



alguém exerça a docência na Educação Básica variaram bastante ao longo da história recente do Brasil. O primeiro terço do século XX não mostra preocupação explícita pela formação e seu atrelamento à formação em nível superior. A primeira visão sobre a formação que aparece nos documentos oficiais vai ser implementada de fato somente em 1939 e traz um modelo de formação baseado na premissa de que para ser professor na Educação Básica basta uma complementação da formação do bacharel em disciplinas de natureza pedagógica, a partir de um modelo baseado na Racionalidade Técnica. A ideia de uma prática de ensino baseada no estágio supervisionado somente aparece em 1961 com a primeira LDB, introduzindo as premissas da Racionalidade Prática. Esse modelo durará por décadas, com diferentes implementações. Saímos da Seção de Didática para o modelo interinstitucional baseado nos departamentos, impostos pela reforma universitária de 1968, modelo no qual as faculdades de educação, em geral, ofertavam as disciplinas relacionadas à Pedagogia e os institutos formadores as disciplinas do conteúdo a ser ensinado. De qualquer modo, a dissociação entre as áreas pedagógicas e fim persistia.

Uma tentativa de ruptura desse modelo acontece em 2001, quando se introduz a ideia de Prática de Ensino como Componente Curricular. Novamente, um modelo baseado na Racionalidade Prática. Essa prática, diferente do estágio, tinha como objetivo inserir a discussão da prática nas disciplinas de conteúdo a ser ensinado, de modo que a preocupação com a prática fosse permanente e essa prática fosse formadora. Contudo, essa ideia não vingou, as instituições criando disciplinas de prática de ensino, muitas de natureza totalmente teórica, que mantiveram o afastamento anterior entre aspectos teóricos e a prática da docência. O mesmo modelo persiste, quando em 2015, as diretrizes foram alteradas. Entretanto, essas novas diretrizes configuram um retorno parcial, dito de caráter emergencial, ao modelo 3+1 ao permitirem que bacharéis possam tornar-se licenciados apenas cursando uma complementação pedagógica.

Podemos especular algumas razões para isso. A primeira é que o próprio conceito não foi plenamente compreendido pelas instituições formadoras. Segundo, a natureza disciplinar da organização do currículo. A terceira, a falta de preparo dos formadores para lidar com o novo modelo.

Esses seriam temas a explorar em futuros trabalhos.

Como vemos, nenhum dos modelos cristalizados em nossa legislação educacional sequer tangencia a Racionalidade Crítica, em busca de um professor crítico em relação às condições contingentes do trabalho docente.

Agradecimento

Os autores agradecem aos servidores da **Coordenação de Apoio ao Colegiado** do Conselho Nacional de Educação pelo gentil e pronto fornecimento de cópias de parte da legislação citada não disponível na Internet.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto, de 14343**, de 7 de setembro de 1920, Rio de Janeiro, 1920. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-14343-7-setembro-1920-570508-publicacaooriginal-93654-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto 19852**, de 11 de abril de 1931, Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>>.

BRASIL. **Lei 452**, de 5 de julho de 1937, Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-452-5-julho-1937-398060-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. **Decreto-lei 1.190**, de 4 de abril de 1939, Rio de Janeiro, 1939. Disponível em:



<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>.

BRASIL. **Decreto-Lei 9092**, de 26 de março de 1946, Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. **Lei 4024**, de 20 de dezembro de 1961, Rio de Janeiro, 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

BRASIL. **Parecer 292**, de 11 de novembro de 1962, Brasília, 1962.

BRASIL. **Decreto-lei 53**, de 18 de novembro de 1966, Brasília, 1966.

BRASIL. **Lei 5.540**, de 28 de novembro de 1968, Brasília, 1968. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: [s.n.], 1988.

BRASIL. **Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: [s.n.], 1996. (<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em 10/11/2022).

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CES 1.304, de 06 de novembro de 2001**. Brasília: [s.n.], 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CE_S1304.pdf>. Acesso em: 17 novembro 2024. Diretrizes Nacionais Curriculares para os Curso de Física.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CP de 09/2001**, Brasília, 08 maio 2001.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002, Brasília, 2002.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.

BRASIL/MEC/CNE. **Resolução n 9, de 11 de março de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física**. Conselho Nacional de Educação. Brasília. 2002.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer 15** de 02 de fevereiro de 2005, Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pce_s0015_05.pdf>.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CES 220, de 10 de maio de 2012**. Brasília: [s.n.], 2012.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11357-pces220-12&category_slug=agosto-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 17 novembro 2024.

BRASIL/MEC/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica**. Brasília: [s.n.], 2015a. Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CP 2/2015**. Brasília: [s.n.], 2015b.

BRASIL/MEC/CNE. **Parecer CNE/CP 22**, de 7 de novembro de 2019, Brasília, 2019.



BRASIL/MEC/CNE. Resolução CCNE/CP n 4, de 29 de maio de 2024., Brasília, 2024.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné**. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COSTA, D. V. D. et al. Formação docente no Brasil: da racionalidade técnica a racionalidade crítica. **Revista Foco**, 17(8), 2024.

CURY, C. R. J. **A formação docente e a Educação Nacional**, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf>. Acesso em: 1 Outubro 2024.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010.

GOMES, M. M. et al. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 15, 2019.

GUERREIRO, S. D. S.; MARTINS, S. N.; MARCHESAN, M. R. A história da formação inicial de professores no Brasil: um breve panorama. **Revista Observatório de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 22, n. 1, 2024.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo, v1: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução de Paulo Asto Soethe. São Paulo: Editora EMP Martins Fontes, 2012.

RIBEIRO, M. D. P. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades - Revista de História**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, 2015.

ROSA, P. R. D. S. **Uma introdução à pesquisa qualitativa em ensino**. 1. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2015.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: How professionals think in action**. Nova York: Basic Books, 2008.

