

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

**AS PRÁTICAS DE ENSINO NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS<sup>1</sup>**  
**THE PRACTICES OF TEACHING IN THE CONTEXT OF INITIAL TRAINING OF TEACHERS OF BASIC EDUCATION: PERSPECTIVES AND CHALLENGES**

**Rubia Emmel<sup>2</sup>, Alexandre José Krul<sup>3</sup>**

<sup>1</sup> Pesquisa desenvolvida a partir do projeto de pesquisa “A Investigação-Formação-Ação na formação inicial de professores da Licenciatura Ciências Biológicas”.

<sup>2</sup> Professora EBTT, da área Pedagogia no Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santa Rosa.

<sup>3</sup> Professor EBTT, da área de Filosofia, no Instituto Federal Farroupilha, Câmpus Santa Rosa.

**Resumo:** O estudo tem o objetivo geral de compreender as práticas de ensino a partir de pesquisas sobre a formação inicial de professores, reconhecendo o caráter histórico e marcos legais da formação de professores da Educação Básica. Propõe-se uma análise do caráter histórico que vem constituindo as políticas públicas e as reformas educativas a partir da legislação educativa para a Educação Básica, e para a formação de professores, considerando Pareceres, Resoluções e Diretrizes. A metodologia caracteriza-se pela abordagem qualitativa, propõe-se investigar a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, a partir de uma revisão bibliográfica das literaturas da área, bem como análise documental das legislações educativas. Pelas análises identificou-se a importância das colaborações e de efetivar parceria entre professores da licenciatura e professores da Educação Básica, de modo a contextualizar práticas e estágios, superando a dicotomia teoria e prática; favorecendo com experiências mais crítico-reflexivas, num olhar mais integrador dos componentes curriculares da formação, que contribuam na constituição dos saberes da docência. Portanto, na medida em que as pesquisas brasileiras sobre a formação de professores avançam, seja pelos estudos e análises críticas ou pelas proposições teóricas nacionais e internacionais, percebe-se que as políticas públicas vêm sendo influenciadas e modificadas.

**Abstract:**

The study has the general objective of understanding teaching practices based on research on the initial formation of teachers, recognizing the historical character and legal frameworks of the formation of Basic Education teachers. It proposes an analysis of the historical character that has been constituting the public policies and the educational reforms from the educational legislation for the Basic Education, and for the formation of teachers, considering Opinions, Resolutions and Guidelines. The methodology is characterized by the qualitative approach, it is proposed to investigate the formation of teachers for Basic Education in Brazil, based on a literature review of the literature of the area, as well as documentary analysis of educational legislation. The analysis identified the importance of collaborations and the partnership between undergraduate teachers and teachers of Basic Education, in order to contextualize practices and stages, overcoming the

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

dichotomy theory and practice; favoring with more critical-reflexive experiences, in a more inclusive view of the curricular components of the formation, that contribute in the constitution of the knowledge of the teaching. Therefore, as Brazilian research on teacher education progresses, whether through studies and critical analysis or through national and international theoretical propositions, it can be seen that public policies have been influenced and modified.

Palavras-chave: Educação Básica. Formação de Professores. Práticas de Ensino.

Keywords: Basic education. Teacher training. Teaching Practices.

## 1 INTRODUÇÃO

Neste estudo investigamos a formação de professores a partir da literatura da área, realizamos uma análise das perspectivas e dos desafios propostos na formação de professores para a Educação Básica. Considerando a crítica aos modelos da racionalidade técnica dos primeiros cursos da formação de professores do país, o denominado “3+1” (três anos de bacharelado com disciplinas referentes aos conteúdos que poderiam ser ensinados na Educação Básica, seguidas por mais um ano de disciplinas pedagógicas). As pesquisas educativas e movimento da crítica (1980-1990) impulsionaram as reformas educativas de 1990, partindo de referenciais teóricos que reconheceram a profissionalização do ensino e repertórios para a constituição do conhecimento de professor: nos estudos dos saberes docentes (TARDIF, 2012); na epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), no professor reflexivo (ALARCÃO, 2010) e no professor pesquisador (LÜDKE et al., 2001) considerando a relação do professor da Educação Básica com a pesquisa.

O objetivo geral de compreender as pesquisas sobre formação inicial de professores (contemplando cursos de Licenciatura), bem como da formação continuada, conhecendo o caráter histórico e marcos legais da formação de professores para a Educação Básica. Consideramos na formação de professores para a Educação Básica os diferentes níveis e modalidades, analisando a relevância das práticas de ensino e a relação teoria e prática no cotidiano escolar na Educação Básica, através da formação de professores pesquisadores e reflexivos.

Esta investigação envolve, entre outros aspectos, questões curriculares de cursos de formação; interlocuções entre: prática de ensino e prática como componente curricular; estágio supervisionado; formação em disciplinas específicas e formação didático-pedagógica. Acreditamos que políticas públicas de formação, por exemplo os programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); traduzem-se em práticas formativas e em práticas profissionais. Analisamos as proposições atuais para a formação de professores da Educação Básica, o enfrentamento das questões políticas contemporâneas a interlocução entre diversos pesquisadores fortalecem os processos de formação e da prática docente, consolidando o campo de investigação da formação de professores.

A partir da questão: Como a formação de professores está voltada para Educação Básica? Propomos uma análise do caráter histórico que vem constituindo as políticas públicas e as reformas educativas a partir da legislação educativa para a Educação Básica, e para a formação de professores, consideramos Pareceres, Resoluções e Diretrizes. Estas políticas são “balizadas

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

pelos interesses de recomposição das perdas do capital e, portanto comprometidas com a manutenção da ordem vigente, elegem uma proposta de educação e um tipo de formação do professor que se ajustem à visão do mercado” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 31).

## 2 METODOLOGIA

Esta pesquisa em Educação de abordagem qualitativa investiga a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, a partir de uma revisão bibliográfica das literaturas da área, sendo livros e artigos de periódicos que centram o tema.

Também foi realizada a análise documental, segundo Lüdke; André (1986), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 187). Estão incluídos nestes, desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. No caso desta pesquisa analisamos as legislações, pareceres, resoluções e diretrizes curriculares da Educação Básica e da formação de professores.

Conforme Lüdke; André (1986), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências, que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

## 3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: ANÁLISES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

Investigar a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, exige considerarmos as políticas educacionais, a partir das reformas propostas na LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), com passos importantes como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, que passa a exigir um professor com curso superior. Os cursos de licenciatura conforme Veiga; Viana (2010) situam-se “num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda de sua identidade social e transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional” (p. 17).

A década de 1990 representa para nosso país um período de reformas:

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, de currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo. Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com emancipação desse aluno (VEIGA; VIANA, 2010, p. 16).

Afirmamos a partir das autoras (ibid.) que nem a escola de Educação Básica, nem a formação de professores inicial ou continuada estão para subservir as lógicas do mercado, ao contrário, carecemos formar professores que preparem os alunos para: “enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32). O que as autoras defendem em seus estudos é a imprescindibilidade dos professores.

Considerando que no contexto das alterações dos anos de 1990 a formação de professores poderia ser resumida à uma transmissão rápida de conhecimentos: “habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico instrumental de um que fazer acrítico e alienado” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Em Veiga; Viana (2010) centramos o estudo na formação de professores para a Educação Básica no âmbito da inovação pedagógica, que considere a formação humana como referência. Nos estudos de Mello (2000) compreendemos que os cursos de licenciatura que formam professores para a Educação Básica não podem ser tratados como qualquer outro curso de graduação, pois carecemos considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Em seus estudos aponta que “a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica” (MELLO, 2000, p. 98). A autora propõe a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento. Enquanto política pública, consideramos que a formação inicial de professores é um componente estratégico conforme Mello (2000) de melhoria da qualidade da Educação Básica.

A partir destas reformas educativas, destacamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) (BRASIL, 1998), instituídos em 1998, primeiramente no Ensino Fundamental, organizados em 10 volumes, posteriormente os PCN's do Ensino Médio (BRASIL, 2000), no ano 2000. Documentos que apresentam diretrizes separadas por disciplinas, também por nível e etapa de ensino. Outro documento que tem sido alvo de pesquisas e discussões em nosso país é Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca estabelecer objetivos e direitos de aprendizagem, com recomendações explícitas sobre os conhecimentos que precisam ser abordados em cada disciplina. A BNCC foi disponibilizada para consulta pública no ano de 2015.

Diferente destes documentos, apresentada de forma mais ampla e genérica, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Resolução n. 4 (BRASIL, 2010), tem como um de seus objetivos no Art. 2: “orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam” (BRASIL, 2010). Para Mello (2000) as diretrizes são genéricas: “focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (p. 99).

Considerando este cenário é que são elaborados Pareceres e Resoluções para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002). Na Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002), há um aumento total da dimensão prática que passa a ocupar mais de um terço do mínimo de 2.800 horas destinadas à formação de professores.

A partir destas Resoluções a prática passa a ser reconhecida como lugar de produção de conhecimentos, tendo como instituição central a Escola Básica. A prática como componente

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

curricular é instituída como um dos componentes curriculares obrigatórios da formação inicial de professores. Porém, Veiga; Viana (2010) criticam estas diretrizes:

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a Educação Básica deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação. O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que provêm o fortalecimento da degradação educacional e social (VEIGA; VIANA, 2010, p. 18).

Os estudos de Pereira; Mohr (2017) fazem uma revisão e análise das Resoluções e Pareceres buscando entender o conjunto legal da prática como componente curricular nas propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores para a Educação Básica em nível superior de Cursos de Licenciatura. As autoras compreendem que as legislações analisadas esclarecem o papel da prática como componente curricular ao longo do currículo, seus objetivos e quais momentos pode ocorrer; porém não menciona atividades específicas que poderiam ser realizadas. Assim concluem que: “formular como esse componente curricular pode se materializar nos currículos é, atualmente, talvez, um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores” (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 35).

Institui-se a prática como componente curricular durante toda a formação docente, não somente ao final do curso, e pode ocorrer tanto em disciplinas pedagógicas quanto em disciplinas específicas sobre conteúdos. A partir da Resolução n. 2 (BRASIL, 2015) a prática como componente curricular ainda pode ocorrer em espaços de reflexão, partindo-se da resolução de situações-problema do exercício docente, as quais podem ser formuladas por meio de livros, filmes, depoimentos e outras mídias, sem necessariamente o contato direto e in loco na escola.

A concepção ampliada de prática, objetivada pelas DCNs, torna-se importante para valorização da prática profissional docente como espaço de construção de conhecimentos e formação dos licenciandos. O professor não é mais apenas um reproduzidor de técnicas e teorias, como se pensava anteriormente, mas sim, alguém que constrói saberes e conhecimentos no âmbito do ensino (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 33).

Os programas de formação de professores (inicial e/ou continuada) carecem de instituir a prática pedagógica como eixo articulador de seus currículos, pois consideramos que a prática é mais que uma atividade de um componente curricular. De acordo com Silvério (2017) urge a necessidade de um olhar integrador, propondo processos formativos apoiadas em uma relação não dissociativa entre teoria e prática. Pela Resolução n. 2 (BRASIL, 2002) a prática não se reduz ao espaço do estágio, mas pode estar presente desde o início do curso de licenciatura e “ela devia permear toda a formação como preocupação dos diferentes componentes curriculares e não somente das disciplinas pedagógicas” (SILVÉRIO, 2017, p. 156). A Resolução n. 2 (BRASIL, 2015) surge da necessidade de articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Assume-se uma perspectiva de colaboração, conforme Silvério (2017) universidade e escola são cofomadoras na constituição da identidade docente dos licenciandos:

A universidade precisa criar mecanismos de aproximação que superem o entendimento da escola

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

como um local para depositar e aplicar conhecimentos, que não dizem respeito à sua realidade. Precisa reconhecê-la como instituição capaz de produzir conhecimentos pertinentes e importantes à formação docente. A escola, de sua parte, precisa assumir sua corresponsabilidade nessa formação, prevendo em seu projeto pedagógico uma participação conjunta e de caráter recíproco com a universidade, enquanto instituição originalmente formadora. Ao se perceber como instituição corresponsável pela formação de novos professores, a escola pode e deve receber da universidade alguma modalidade de formação para seus próprios professores, fomentando o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas colaborativas (SILVÉRIO, 2017, p. 160).

Para reforçar este entrelaçamento consideramos a aproximação dos saberes profissionais dos professores e dos conhecimentos universitários, nos estudos de Tardif (2012) afirma que estas relações trazem elementos para pensarmos em uma epistemologia da prática profissional dos professores. Consideramos por esta via que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar estes saberes.

Compreendemos que os saberes profissionais são saberes trabalhados: “saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2012, p. 257). Ainda sobre os saberes profissionais: [...] considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (TARDIF, 2012, p. 257).

Tardif (2012) ainda afirma que nos últimos 50 anos, boa parte das literaturas da área da educação, baseiam-se nestes “absurdos” denunciados pelo autor. E assim, o autor diferencia estes saberes profissionais, dos conhecimentos transmitidos durante a formação universitária. Com base nas ideias de Tardif (2012) compreendemos a importância de que a pesquisa universitária se apoie nos saberes docentes dos professores, para compor este repertório de conhecimentos para a formação.

A prática assume papel central na formação profissional docente, o que constitui um enorme desafio segundo Borges (2012), pois “o espaço da prática em contexto escolar não pode ser reproduzido de maneira artificial ou nos cursos teóricos ou ateliês, porque ele possui determinações que não encontramos em nenhum outro lugar” (BORGES, 2012, p. 75). Carecemos de criar condições favoráveis para a reflexão e questionamento das ações realizadas em contexto escolar, pois a prática por si mesma não é formadora.

A autora (ibid.) embasa-se nas relações entre os saberes docentes e a epistemologia da prática, propondo como desafio a formação inicial de conteúdos disciplinares e “uma prática integradora de saberes e competências a serem mobilizados em ação, a serem reinvestidos no trabalho docente” (BORGES, 2012, p. 76).

Em relação formação de professores pesquisadores, a partir dos estudos de Lüdke et al. (2001): Podemos observar que, no Brasil, a reflexão sobre os professores como pesquisadores e sobre a

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

pesquisa colaborativa aparece com um movimento de autocrítica da academia acerca de seu distanciamento das práticas escolares e dos desafios por ela enfrentados, num momento em que essas práticas e os saberes que geram começam a ver resgatada a sua legitimidade (LÜDKE et al., 2001, p. 26).

Em seus estudos Lüdke et al. (2001) considera que a pesquisa educacional ainda é referente prioritário dos pesquisadores vinculados as Universidades, programas de pós-graduação, e institutos de pesquisa; ainda que os professores da Educação Básica vem sendo mais investigados, do que investigadores. Consideramos que as condições concretas de trabalho docente na Educação Básica no Brasil, impossibilitam a inserção da pesquisa, para Lüdke et al. (2001) pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar:

[...] há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica (LÜDKE et al., 2001, p. 30).

Por este viés também os estudos dos saberes docentes (TARDIF, 2012) contribuem, pois para este autor a relação da pesquisa universitária e professores de Educação Básica não pode ser colocada em oposição entre teoria e prática, há que se considerar as relações entre estes diferentes atores, suas práticas e seus saberes.

Entendemos que a formação de professores, ocorre em diferentes contextos e momentos, é um processo que tem início muito antes da entrada em uma escola, para Garcia; Alves (2012) este processo é oficializado num curso de formação de professores, mas tem continuidade no decorrer da ação docente pela articulação permanente prática e teoria, em um processo interminável de formação. As autoras acreditam que não há prática despida de teoria, ou vice-versa: “observando em nossas pesquisas, fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática” (GARCIA; ALVES, 2012, p. 491).

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das análises apresentadas acreditamos que a formação de professores para a Educação Básica pode pensar as práticas de ensino na formação inicial de professores pela inovação pedagógica, como espaço de elaboração de conhecimentos e saberes da docência, pensados no âmbito da epistemologia da prática.

Diante do exposto sobre a formação de professores e as práticas de ensino compreendemos a importância das colaborações e de efetivar parceria entre professores da licenciatura e professores da Educação Básica, de modo a contextualizar práticas e estágios, superando a dicotomia teoria e prática; favorecendo com experiências mais crítico-reflexivas, numa olhar mais integrador dos componentes curriculares da formação, que contribuam na constituição dos saberes da docência.

Na medida em que as pesquisas brasileiras sobre a formação de professores avançam, seja pelos estudos e análises críticas ou pelas proposições teóricas nacionais e internacionais, é possível perceber que as políticas públicas vem sendo influenciadas e modificadas.

Portanto, ao retomar as problemáticas envoltas as perspectivas e desafios da formação de professora que atuam na Educação Básica, consideramos que a análise apresentada demonstra

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

pela literatura da área a relevância de instituir-se a pesquisa educacional nas práticas como eixo articulador e integrador em seus currículos, permeando toda a formação.

#### Referências

- ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. in: ENS, R. T.; VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (orgs.). Trabalho do professor e saberes docentes. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. pp. 43-81.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm) > . Acesso em: 18 jan. 2018.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental. Brasília, MEC/SEMTEC, 1998.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 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. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 jul de 2010.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Base Nacional Curricular Comum: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.
- GARCIA, R. L.; ALVES, N. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. in: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, M. et al. O professor e a pesquisa. Campinas: Papirus, 2001.
- MELLO, G. N. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. São

01 a 04 de outubro de 2018

**Evento:** XXIII Jornada de Pesquisa

Paulo em Perspectiva. v.14, n.1, São Paulo, p. 98-110, jan./mar. 2000.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. in: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (orgs.). Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 19-38.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVÉRIO, L. E. R. Prática como Componente Curricular: desafios e possibilidades da integração da formação acadêmica com o campo profissional da docência. in: MOHR, A.; WIELEWICKI, H. de G. (orgs.). Prática como componente curricular: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis : NUP/CED/UFSC, 2017. pp. 151-170.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A.; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. in: VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. (orgs.). A escola mudou: que mude a formação de professores. Campinas: Papyrus, 2010. pp. 13-34.