



O CAMINHO DAS PEDRAS E A PRÁTICA NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE - 2002–2024

Sônia Filiú Albuquerque Lima¹ Selma Carvalho Fonseca² 

RESUMO: Objetivos: Descrever e analisar a configuração e o papel da Prática como Componente Curricular (PCC) nas quatro últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, no período de 2002 a 2024. **Métodos:** A pesquisa caracteriza-se como documental de natureza comparativa, utilizando as DCNs como fontes primárias. O procedimento analítico consistiu na confrontação das normativas em diferentes períodos históricos, buscando identificar continuidades, rupturas e reconfigurações na inserção da PCC. **Resultados:** Os resultados evidenciam que as DCNs de 2002 consolidaram a PCC como elemento estruturante da formação docente, com carga horária mínima de 400 horas e caráter transversal. As DCNs de 2015 ampliaram essa perspectiva, destacando programas como o PIBID e fortalecendo a formação geral. Já as DCNs de 2019 mantiveram a PCC, porém subordinada às competências da Base Nacional Comum Curricular. Por fim, as DCNs de 2024 eliminaram a PCC, substituindo-a por Atividades Curriculares de Extensão, configurando uma ruptura significativa. **Conclusão:** Conclui-se que a exclusão da PCC nas DCNs de 2024 representa um retrocesso na formação docente, ao fragilizar a integração entre teoria e prática. Tal mudança decorre de uma conciliação política que compromete a centralidade do saber-fazer na constituição da identidade profissional docente.

Palavras-chave: Prática como Componente Curricular; Saberes Docentes; Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação de Professores; Políticas Educacionais.

¹ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Mato Grosso do Sul, (Brasil). E-mail: soniafiliu67@gmail.com

² Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP, São Paulo, (Brasil), E-mail: selmacfonseca@gmail.com

Editor Científico: Dayse Cristine Dantas Brito Neri de Souza
Editor Adjunto: Jurany Leite Rueda
Organização Comitê Científico Double Blind Review pelo SEER/OJS

Recebido: 23/12/2025

Aprovado: 21/03/2026

Como citar: LIMA, S.; FONSECA, S. O Caminho das Pedras e a Prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente - 2002 – 2024. *Docent Discunt*, Engenheiro coelho (SP), v. 7, n. 00, p. e02087, 2026. DOI: 10.19141/2763-5163.docentdiscunt.v7.n00.pe02087. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/2087>.



THE PATH OF THE STONES AND PRACTICE IN THE NATIONAL CURRICULUM GUIDELINES FOR TEACHER EDUCATION 2002 2024

ABSTRACT: Objectives: To describe and analyze the configuration and role of Practice as a Curricular Component (PCC) in the last four National Curriculum Guidelines (DCNs) for Initial Teacher Education in Basic Education, from 2002 to 2024. **Methods:** This study is a comparative documentary research using DCNs as primary sources. The methodological procedure involved analyzing and contrasting these normative documents across different timeframes to identify continuities, transformations, and ruptures in the incorporation of PCC. **Results:** The findings indicate that the 2002 DCNs established PCC as a foundational element of teacher education, with a minimum workload of 400 hours and a transversal approach. The 2015 DCNs expanded this perspective by incorporating initiatives such as PIBID and strengthening general education components. The 2019 DCNs maintained PCC but aligned it strictly with competencies defined by the National Common Curricular Base. Finally, the 2024 DCNs removed PCC, replacing it with Extension Curricular Activities, marking a significant shift. **Conclusion:** The exclusion of PCC in the 2024 DCNs represents a setback in teacher education, weakening the integration between theoretical and practical knowledge. This change reflects a political compromise that undermines the centrality of practical knowledge in shaping teacher professional identity.

Keywords: Practice as a Curricular Component; Teacher Knowledge; National Curriculum Guidelines; Teacher Education; Educational Policies.

Introdução

Em uma retrospectiva da nossa jornada de décadas pela Educação, podemos ainda ouvir ecos das vozes dos professores que nos acompanharam nessa estrada, ao desfiarem o novelo de suas trajetórias, falando das angústias do início da docência, como um duro caminho das pedras. Encontravam cascalhos afiados antes de aprenderem a pisar com firmeza, confirmando o choque de realidade, narrado por Pimenta (2017). Como formadoras de professores, nos questionamos sobre as lacunas que deixamos em seus alforges. Que silêncios em nossos currículos, baseados na racionalidade técnica, se transformaram em tropeços para eles? O quanto poderíamos ter suavizado essa jornada de pedras se tivéssemos repensado o lugar da prática na formação docente?

Em maio de 2024, o Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno aprovou uma nova Resolução (CNP/CP, 2024) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais – doravante DCNs — para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Ressalta-se a ausência do termo Prática como Componente Curricular (PCC) no corpo deste documento. Tal nomenclatura, estabelecida e consolidada, a partir das DCNs/2002, adquiriu centralidade no debate pedagógico, estando presente nos marcos regulatórios subsequentes até a sua omissão na

legislação de 2024. Nas últimas décadas, essas Resoluções mostraram-se determinantes para a inserção e valorização da prática nos currículos de licenciatura. Todavia, a descontinuidade da PCC na atual conjuntura normativa acendeu um alerta, motivando uma investigação rigorosa sobre o tratamento conferido a essa temática pelas DCNs. O problema de pesquisa que se delinea é: qual o espaço que a prática, na condição de elemento formador, tem ocupado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente nos últimos vinte anos?

A delimitação de PCC adotada nesta análise é compreendida como o conjunto de atividades de transposição e reflexão teórico-prática vivenciadas de modo transversal ao longo de todo o itinerário formativo. Na definição da Anfope (2024), a prática como PCC engloba: “todas as atividades em que o(a) licenciado(a) irá associar o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico, ou seja, como se aprende e como se ensina esse conteúdo.

A análise empreendida neste texto transcende a conjuntura atual ao estabelecer um exame comparado das últimas quatro DCNs voltadas para a formação docente, elucidando as transmutações teóricas e metodológicas que balizaram o lugar da prática na formação de professores ao longo dos últimos 20 anos.

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi descrever e analisar a configuração e o lugar ocupado pela Prática como Componente Curricular (PCC) nas quatro últimas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, entre 2002 e 2024.

Para analisar o lugar da prática na formação de professores, essa discussão se inscreve no âmbito das investigações que, nas últimas décadas, têm se intensificado sobre os saberes desenvolvidos pelos docentes no exercício de sua profissão, no sentido de torná-los públicos, desmistificando e contribuindo para que esses saberes conquistem o respeito e consideração que desde sempre mereceram. Trazemos para o debate as contribuições de Tardif (2014), Tardif; Lessard (2014), dentre outros.

1 Trajetória das DCNS: Entre a Literatura e os Marcos Legais (2002-2024)

Para compreender os debates que fundamentaram a elaboração das Diretrizes em análise, torna-se imperativo revisitar a produção científica sobre a formação profissional e os saberes docentes. Esse campo de estudos adensou-se há aproximadamente três décadas, servindo de base para as reformas na formação de professores implementadas em diversas nações da América do Norte e da Europa a partir dos anos 1990.

1.1 Os saberes da docência

Sob uma perspectiva histórica, a obra de Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui o marco inaugural que catalisou o interesse da comunidade científica brasileira para o campo dos saberes docentes, consolidando-o como uma vertente investigativa proeminente há cerca de três décadas. Tal temática integra um cenário global de adensamento teórico, ocupando posição central em debates e investigações de matiz internacional (Shulman, 1986; Gauthier; Tardif; Mellouk, 1993; Gauthier *et al.*, 1998; Perrenoud, 1996; Tardif, 2000).

Algumas das questões que mobilizaram tais estudos voltaram-se à caracterização do repertório de saberes dos professores, buscando identificar quais saberes estão na base de sua profissão, se são conhecimentos e competências, se envolvem também atitudes e posturas, onde são adquiridos esses conhecimentos, entre outras. Dessa forma, diversos estudos, associados aos aportes de Schön (2000), buscaram investigar o pensamento do professor. Outros buscaram conhecer a vida dos professores, sua trajetória pessoal, escolar, de formação, em um enfoque compreensivo ou fenomenológico combinando muitas vezes com a psicanálise, buscando entender o professor como pessoa cujas crenças, valores, perspectivas se constituem a partir das experiências vividas. Esse novo olhar sobre o professor pode ser reconhecido, por exemplo, em Antônio Nóvoa (1992a, 1992b, 1998).

No Brasil, entre os pesquisadores que dialogam com Tardif sobre os saberes docentes, podemos citar Pimenta (2005), ao discutir a identidade do professor e a relação indissociável entre saberes teóricos e práticos, essenciais na profissionalização docente. Gatti (2010) analisa o cenário das políticas de formação no Brasil e a constituição do saber profissional. Libâneo (2011) foca na integração entre o saber científico (conteúdo) e o saber pedagógico (didática).

As pesquisas sobre os saberes docentes também ganharam impulso com estudos desenvolvidos na área da sociologia do trabalho e das profissões, subdisciplina da Sociologia. Tais estudos têm demonstrado que reconhecer a importância dos conhecimentos práticos não significa reportar a conhecimentos das ciências básicas e aplicadas, conhecimentos técnicos e operatórios, compilados antecipadamente para um repertório de resolução de problemas, mas, como já destacava Tardif (2000a), possibilitar ao profissional o desenvolvimento de discernimento para enfrentar o ineditismo do cotidiano, denominado por Schön (2000) como *estruturação ou construção do quadro de problemas*, em oposição ao modelo da racionalidade técnica, na qual se imagina que a transposição de proposições teóricas e conhecimentos científicos da formação inicial se efetue de forma direta e linear na resolução de futuros problemas da prática profissional.

Conhecer quais são os saberes necessários, indispensáveis ao professor é importante não só para dar visibilidade e condições de resgatar um *profissionalismo em crise* (Tardif, 2000), ou que enfrenta *dilemas contemporâneos* (Tardif, 2013), como é fundamental para dar orientação aos currículos de formação universitária. Que saberes são esses?

É necessário considerar, ainda que de forma sucinta, a sistematização teórica dos saberes docentes. Embora vários pesquisadores tratem da questão, selecionei para essa análise as contribuições, principalmente de Maurice Tardif, por focalizar a problemática, dialogando com campos mais amplos de pesquisa.

A concepção de saberes docentes em Maurice Tardif está frequentemente associada às atualizações da obra *Saberes docentes e formação profissional* (Tardif, 2014), ao estudo em coautoria com Claude Lessard intitulado *O trabalho docente* (Tardif; Lessard, 2014) bem como à sua publicação mais recente no Brasil, *O trabalho docente hoje* (Tardif, 2024), e nas quais Tardif mantém a base de sua teoria clássica, mas aprofunda a dimensão sociológica e política do trabalho. Em seus textos e edições mais atuais, Tardif (2024) mantém a ideia de que os saberes da docência são plurais, amalgamados. Entretanto, ele desloca o foco para a análise de como esses saberes sobrevivem, ou são ameaçados, no contexto das reformas educacionais modernas. Aqui estão os pilares dessa concepção na fase mais recente do autor:

O saber como trabalho interativo. Tardif e Lessard (2014) enfatizam que o saber docente não é apenas um estoque de conhecimentos memorizados pelo professor, mas algo indissociável da ação de trabalhar com seres humanos. O conceito se baseia em como a docência é definida, sendo um *trabalho de interações humanas*. O saber do professor é, portanto, um saber sobre como gerir essas interações com alunos, pais e colegas, em situações complexas e imprevisíveis. Em seus escritos mais recentes, Tardif (2024) desloca um pouco o foco da epistemologia, do entendimento de quais são os saberes, para a sociologia do trabalho. Ou seja, no entendimento de como o trabalho molda o que o professor sabe.

A centralidade do saber da experiência. Tardif (2024) continua defendendo que dentre todos os saberes, sejam curriculares, disciplinares, de formação profissional, o saber da experiência é ainda o fio condutor. Ele reforça que a experiência do trabalho serve de filtro para julgar a validade dos outros saberes. A validade das teorias acadêmicas é condicionada pela sua aplicabilidade no exercício laboral. Quando tais saberes não encontram ancoragem na prática interativa, o professor opera um processo de filtragem e remodelagem, priorizando saberes que emergem da experiência em detrimento das prescrições teóricas abstratas.

Crítica à profissionalização tecnocrática. Em suas reflexões teóricas recentes, Tardif (2024) critica a forma como os saberes docentes estão sendo tratados pelas políticas públicas:

- a) Ele denomina e analisa o *mal-estar docente* resultado de como as reformas educacionais atuais tentam padronizar os saberes docentes em *competências* rígidas e burocráticas, ignorando a realidade fluida da sala de aula.
- b) Saber em contraponto à gestão: o saber real do professor, aquele construído na prática, está sendo desvalorizado em favor de saberes gerenciais e de controle, baseados em resultados e metas.

Os autores reforçam a necessidade de os programas de formação darem maior relevância aos saberes da experiência, pois eles constituem-se fonte de referência para a prática docente. Ou seja, os saberes adquiridos na formação inicial parecem ser validados no exercício do cotidiano, resultando em um distanciamento de outros conhecimentos adquiridos fora de sua prática e reforçando que nos saberes da experiência os demais saberes são amalgamados. A categoria trabalho parece ser central na análise dos autores, e os saberes da experiência ocupam, portanto, um lugar fundamental em relação aos demais saberes.

Concluindo as contribuições dos autores, a experiência do trabalho não é apenas o lugar onde os conhecimentos são aplicados, mas é em si mesma um conhecimento do trabalho a respeito dos outros conhecimentos, não apenas faz parte de um corpo de saberes, mas estabelece o lugar onde esses saberes são validados.

Desde a primeira edição do livro *Saberes docentes e formação profissional* de Tardif (2002) no Brasil, mais de vinte anos se passaram e a discussão sobre o lugar da prática na formação docente inicial se intensificou, como foi apresentado, e essa obra, entre outras dos autores citados, possivelmente foram referências nos programas de formação. Nesse período, de que maneira as políticas educacionais demarcaram o espaço institucional e a relevância da dimensão prática nos currículos de formação de professores? Antes de responder a essa questão, faz-se necessário delimitar, de modo sucinto, os aportes metodológicos que nortearam este estudo.

1.2 Metodologia

Pautada na abordagem qualitativa (Minayo, 2010), esta pesquisa assume as DCNs como *corpus* documental central. Para a sua operacionalização, adotou-se a análise documental comparativa, estruturada a partir da *análise de conteúdo* de Bardin (1977), das orientações técnicas de Cellard (2008), das bases da pesquisa em educação de Lüdke e André (2013) e do referencial teórico-metodológico de Nóvoa (1998).

A análise documental comparativa configura-se como um procedimento metodológico que utiliza documentos como fontes primárias para confrontar diferentes realidades e temporalidades (Nóvoa, 1998). Ao contrário da revisão bibliográfica, ela foca no que se pode denominar *fontes vivas* ou *monumentos da história oficial* (Lüdke; André, 2013). O rigor dessa técnica reside na capacidade do pesquisador de não apenas realizar uma leitura passiva, mas de interrogar o documento em suas múltiplas dimensões (Cellard, 2008). A análise passa pelas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento interpretativo (Bardin, 1977).

Cellard (2008) recomenda analisar um documento, passando por um crivo de cinco dimensões: contexto, autores, autenticidade, natureza do texto e conceitos-chave. Todas são importantes, porém considerando o objeto deste estudo, focamos no contexto: quais foram as circunstâncias políticas, so-

ciais e econômicas no momento em que o documento foi escrito; e no conceito-chave: a PCC, considerando o quanto ele é repetido, enfatizado, ou se ele é silenciado, omitido. Na sequência, segue o corpus documental deste estudo, as DCNs (2002–2024).

1.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores

O recorte temporal delimitado para esta investigação compreende o interstício entre 2002 e 2024. É imperativo observar que a primeira década desse intervalo foi balizada pelos marcos regulatórios das DCNs/2002, instituídas pelas Resoluções CNE/CP nº 1 e 2/2002. Na sequência, o cenário normativo foi reconfigurado pelas DCNs/2015, formalizadas pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e DCNs/2019, com a Resolução nº 2/2019, culminando na promulgação das DCNs/2024, Resolução CNE/CP nº 4, de 24 de maio de 2024, que institui as diretrizes curriculares vigentes. Em uma breve retomada histórica, vamos pinçar como cada uma delas trata a prática na formação docente.

1.3.1 A Prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002

As DCNs de 2002 foram oficializadas na Resolução CNE/CP nº 1/2002, mas a prática como componente curricular aparece de forma explícita na Resolução CNE/CP 02/2002, que trata especificamente da carga horária. A compreensão do contexto político, social e econômico que permearam a elaboração das DCNs de 2002, demanda uma imersão no cenário de efervescência educacional subsequente à promulgação da LDB nº 9.394/1996, período marcado por uma transição paradigmática que buscava alinhar a educação brasileira aos processos de globalização e às novas exigências do mundo do trabalho. Sob a égide do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e a influência direta do Consenso de Washington, a política educacional foi fortemente tensionada por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que preconizavam a educação como um investimento em "capital humano" pautado pela lógica da eficiência e produtividade.

Nesse panorama de reformismo estatal e centralização normativa, o Ministério da Educação buscou operacionalizar a profissionalização do magistério e padronizar os currículos de licenciatura, visando superar o histórico distanciamento entre a formação acadêmica e o cotidiano da escola básica. Simultaneamente, no plano epistemológico, a ascensão da "epistemologia da prática" — ancorada nas teorias do professor reflexivo de Schön (2000), Perrenoud (1996) e Tardif (2000) — impulsionou o rompimento com a racionalidade técnica e a valorização dos saberes docentes. Foi nesse contexto de disputas teóricas e políticas que emergiu o conceito de Prática como Componente Curricular (PCC), com uma carga horária de 400 horas, instituído como eixo articulador destinado a integrar a dimensão prática desde o

início da formação, conferindo centralidade ao saber fazer e buscando mitigar a fragmentação curricular nas licenciaturas da época.

Embora as resoluções anteriores à LDB/96 e a própria LDB/96 já reconhecessem a necessidade de vincular a formação ao mundo do trabalho e à prática social, a prática de ensino era muitas vezes concebida como um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos, ocorrendo majoritariamente no final do curso e de forma separada das disciplinas de conteúdo, era o espaço para o contato direto do futuro professor com a realidade escolar.

A crítica a esse modelo estanque, como vimos em Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), de racionalidade técnica, teoria de um lado e prática/estágio de outro, embasados em estudos desses autores, entre outros, sobre a prática como eixo formador, impulsionaram a necessidade de uma nova concepção, que culminou na DCN/2002, cuja vigência perdurou até 2015.

Nessas diretrizes, introduziu-se uma distinção fundamental que perdurou até 2024: PCC versus Estágio Supervisionado. Estabeleceu-se que o modelo de aplicação da PCC deveria estar focado na transversalidade e na articulação teoria-prática.

A transversalidade pressupõe a presença da dimensão prática em todo o currículo, e não apenas em disciplinas isoladas. “No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão sua dimensão prática” (Brasil, 2002, art. 7º, § 3º). Em outros termos, mesmo as disciplinas de conteúdo específico, como Matemática, História ou Química deveriam incluir atividades que vinculassem o conhecimento teórico à prática e à reflexão sobre a atividade profissional.

Quanto à distribuição da prática ao longo do curso, as diretrizes estabeleceram que a PCC não poderia ser concentrada nos semestres finais do curso, como era na tradição anterior, mas sim distribuída “desde o início do curso” [...] e “permeiar toda formação do professor” (art. 7º, § 2º). A PCC recebeu também uma carga horária obrigatória de 400 horas que precisavam ser diluídas nas 2.800 horas totais do curso.

O grande avanço foi a proposição da lei em focar na superação da dicotomia teoria-prática. Concebendo a prática não como a simples aplicação de uma teoria pronta, mas como a práxis – ação-reflexão-ação, termo que nos remete à Freire (1970).

Nesse sentido, a aplicação do PCC visa o desenvolvimento de procedimentos e atitudes inerentes à atividade docente, envolve a reflexão sistemática sobre o exercício da profissão. É também o eixo articulador, o elemento que garante a unidade entre teoria e prática no processo de formação, funcionando como um eixo que une os diferentes componentes do curso de licenciatura, como os conteúdos específicos e as atividades de extensão.

Mesmo não sendo objeto dessa análise, cabe dizer que outra mudança nas referidas diretrizes se refere ao próprio Estágio Curricular. Enquanto a legislação anterior, LDB (Brasil, 1996), fixava carga horária mínima de 300 horas para Prática de Ensino/Estágio, a DCN/2002 estabelece 400 horas para esse fim.

Um aumento de 100 horas. Além disso, houve uma antecipação do início do estágio “a partir do início da segunda metade do curso” (art. 1º, II) e não mais nos últimos semestres ou no último ano. Isso permite que o professor em formação tenha um contato mais cedo com o ambiente escolar e mobilize o conhecimento adquirido nos semestres anteriores para refletir sobre a sua prática.

É possível elencar três inovações fundamentais introduzidas pelas DCN/2002: primeiramente, a distinção conceitual e operativa entre o Estágio Curricular Supervisionado e a Prática como Componente Curricular (PCC). Em segundo lugar, o incremento expressivo da carga horária, que evoluiu de 300 horas (anteriormente unificadas) para 800 horas totais, equitativamente distribuídas entre PCC e Estágio. Por fim, a determinação de que a dimensão prática deve ser implementada desde o início do itinerário formativo, permeando a totalidade dos componentes curriculares.

As críticas recorrentes, evidenciadas em estudos de anos subsequentes — como os de Neto e Silva (2014) —, assinalam que, em diversos cenários, a conversão da PCC em disciplinas meramente teóricas tornou-se um problema comum. Tal fenômeno desvirtuou o propósito original dessa carga horária, que previa a vivência em campo, a observação e a intervenção desde o limiar da graduação. Em termos práticos, em muitos itinerários de formação docente, as 400 horas de PCC não transcenderam as aulas expositivas convencionais, configurando-se apenas sob uma nova nomenclatura, sem a efetiva integração entre a teoria e a prática.

1.3.2 A Virada da “Práxis” nas Diretrizes Curriculares Nacionais /2015

A elaboração das DCNs de 2015 ocorreu em um cenário de intensa mobilização democrática, consolidando um longo processo de diálogo entre o Estado e a sociedade civil organizada, sob a égide do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024). Politicamente, o período — correspondente ao governo de Dilma Rousseff — caracterizou-se pelo esforço de institucionalizar políticas de valorização do magistério em resposta às históricas reivindicações de entidades como a Anfope, a ANPEd.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é amplamente reconhecida pelo campo educacional por instituir a diretriz mais progressista, inovadora e robusta da história recente. Sua inovação reside na sistematização integrada entre as formações inicial e continuada, enquanto sua robustez é ratificada pela densidade normativa e pelo incremento da carga horária, passado de 2.800 para 3.200 horas, assegurando um processo formativo mais sólido e aprofundado.

Nesse documento, a PCC foi reafirmada e fortalecida dentro de uma carga horária total ampliada para 3.200 horas, sendo compreendida não apenas como exercício técnico, mas como um espaço de reflexão crítica e pesquisa sobre a realidade escolar, consolidando a identidade profissional do professor como intelectual crítico e não apenas como executor de currículos.

A resolução estabeleceu um diálogo com conceitos de diversas correntes pedagógicas, tais como a Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2018), a concepção do professor reflexivo (Schön, 2000) e as dis-

cussões acerca dos saberes docentes e da profissionalização (Tardif, 2014). Além disso, incorporou a abordagem das competências e habilidades, conceito de influência global que fundamenta diversos documentos curriculares contemporâneos (Perrenoud, 2013).

No que tange à dimensão prática, o documento reitera a valorização da docência fundamentada na identidade profissional e no rigor científico, buscando a indissociabilidade entre prática, conhecimento e pesquisa. Sob esse prisma, postula-se que a atividade prática transcende a mera aplicação de técnicas, configurando-se como 'práxis' - ação refletida, na qual o docente é concebido como um intelectual autônomo.

A ampliação da carga horária total dos cursos de 2.800 para 3.200 horas permitiu o incremento das atividades formativas para 2.200 horas, assegurando o tempo necessário ao aprofundamento tanto dos saberes específicos (Matemática, História, Língua Portuguesa, entre outros) quanto dos aportes pedagógicos. Tal medida visava mitigar a fragmentação curricular, consolidando uma base sólida que integra o domínio do conteúdo à metodologia de ensino. Além disso, a expansão horária buscou equiparar a duração das licenciaturas a outros cursos de graduação e, primordialmente, garantir um espaço qualificado para a articulação entre o conhecimento científico e a práxis docente na Educação Básica.

A resolução busca superar a precarização histórica das licenciaturas, combatendo o modelo de formação fragmentada e desarticulada. Tal cenário, frequentemente rotulado como *balcão das licenciaturas*, caracteriza-se pelo acesso tardio e superficial aos conhecimentos pedagógicos durante o estágio. Ao antecipar e expandir o foco na formação docente para o início do curso, a diretriz estabelece as condições para que a relação entre teoria e prática seja o eixo articulador de todo o processo formativo, garantindo uma preparação profissional mais sólida.

A carga horária destinada à dimensão prática foi preservada, mantendo-se as 400 horas de Prática como Componente Curricular (PCC) além das 400 horas de estágio supervisionado. Todavia, a normativa passou a exigir que a prática estivesse intrinsecamente articulada ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de educação básica. Sob essa ótica, a prática transcende a mera transposição didática, abrangendo a compreensão da gestão escolar, o acolhimento da diversidade e a análise do contexto socioeducativo. Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) consolidou-se como estratégia fundamental de integração entre a universidade e a escola.

Embora o nome do Programa (PIBID) não apareça nas DCNs de 2015, o conceito de Iniciação à Docência permeia todo o texto desse documento. O PIBID ganhou força com essa resolução porque valorizou a formação inicial dos professores e integrou a prática pedagógica desde o início do curso. O programa funcionava como um meio de colocar os estudantes de licenciatura em contato direto com a sala de aula, oferecendo bolsas e promovendo uma formação mais prática e integrada.

O PIBID consolidou-se como um avanço significativo na articulação entre teoria e prática ao instituir a concessão de bolsas para licenciandos, supervisores (professores da rede básica) e coordenadores,

fomentando uma rede de colaboração interinstitucional. O programa é amplamente reconhecido pela eficácia na integração dos saberes acadêmicos com as demandas e desafios da educação básica. Nesse contexto, destaca-se o estudo longitudinal da Fundação Carlos Chagas, coordenado por Gatti *et al.* (2014), considerado a pesquisa de maior abrangência sobre o tema, cujos resultados ratificam o impacto positivo do programa na formação docente.

O número de bolsas expandiu-se significativamente a partir de 2007, saltando de 3.000 para mais de 80.000 em 2026. É imperativo notar, todavia, que esse crescimento não foi linear, sofrendo flutuações profundas em razão de cortes orçamentários e atrasos sistemáticos no pagamento das bolsas, o que comprometeu, em diversos momentos, a continuidade das ações previstas.

Apesar dos significativos avanços do programa e da expansão do número de bolsas, seu acesso ainda não é democratizado. A limitação do quantitativo de bolsas gera um processo de exclusão que acentua as disparidades entre as instituições de ensino superior: centros de pesquisa estruturados tendem a concentrar o fomento, enquanto unidades periféricas enfrentam maiores barreiras à participação. Outro ponto crítico reside no viés meritocrático da seleção; ao privilegiar o rendimento acadêmico, o programa desconsidera as desigualdades de base, dificultando a inserção de graduandos com fragilidades socioeconômicas que necessitam do auxílio para garantir sua permanência e êxito na formação docente.

A DCN/2015 manteve a essência normativa da PCC, conservando sua natureza transversal e a exigência de implementação desde o início do itinerário formativo. Tal continuidade evidencia que o desafio da formação docente no Brasil não se situa na dimensão conceitual da prática, mas em sua efetiva aplicabilidade nos currículos. Sob essa perspectiva, o documento reforça o papel da prática como núcleo integrador da formação, corroborando a tese de Tardif e Lessard (2014) sobre a centralidade dos saberes da prática no desenvolvimento profissional.

1.3.3 BNCC-Formação e Competência nas Diretrizes Curriculares Nacionais/ 2019

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, frequentemente referida como BNC-Formação, foi gestada em um cenário de redirecionamento e ruptura política no Brasil. Politicamente, o período — marcado pela transição após o impeachment de Dilma Rousseff, em 2016, e a consolidação do governo de Jair Bolsonaro — houve um afastamento entre as associações científicas tradicionais, como ANPEd e Anfope e o Estado e um alinhamento direto do Conselho Nacional de Educação (CNE) ao Ministério da Educação.

Instituídas pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, as DCNs/2019 emergiram em um cenário de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Enquanto a BNCC define as competências e as aprendizagens essenciais aos estudantes da educação básica, a BNC-Formação direciona-se à dimensão docente, estabelecendo os fundamentos e as orientações para a formação de professores. Pela primeira

vez, o ordenamento jurídico brasileiro passou a contar com um documento normativo que delimita os direitos de aprendizagem, visando à mitigação de desigualdades regionais. Ao centralizar o processo nas competências, a resolução altera a lógica formativa — outrora centrada em conteúdos — para uma abordagem baseada em competências e habilidades, em alinhamento com modelos internacionais de reforma educativa

Sob a ótica das diretrizes, o conceito de competência pressupõe a mobilização de saberes em situações complexas, em oposição ao modelo de cumprimento de tarefas mecânicas (Perrenoud, 1996; Schön, 2000). Não obstante, a literatura especializada manifesta o receio de que tal abordagem deslize para o neotecnicismo, priorizando a dimensão instrumental em detrimento da formação crítica.

A BNCC atua como um marco regulatório que visa promover a equidade educativa no Brasil mediante a padronização de competências e habilidades essenciais. Ao propor uma formação integral baseada em dez competências gerais, o documento reorienta a lógica pedagógica para além do conteudismo, estruturando cada etapa da educação básica sob diretrizes específicas: campos de experiência na Educação Infantil, progressão de habilidades no Ensino Fundamental e flexibilização curricular (itinerários formativos) no Ensino Médio. Em síntese, a normativa fomenta um ensino interdisciplinar e conectado às demandas da contemporaneidade (Brasil, 2018).

Nesse sentido, as DCNs/2019, estabelecem que a formação docente deve ser estritamente alinhada ao que se vai ensinar na escola básica para que os professores sejam preparados a desenvolver as competências gerais e específicas previstas para os alunos na BNCC. Enquanto a BNCC define o que os alunos devem aprender, a BNCC-Formação define o que os professores precisam saber e saber fazer, para garantir que os alunos alcancem essas aprendizagens, buscando assim uma coerência curricular entre a educação básica e a formação superior dos docentes, criando um sistema integrado.

Qual seria, então, o lugar da PCC na formação docente segundo a BNC-Formação? A PCC ocupa uma posição de centralidade no texto normativo, assegurando que a formação inicial transcenda a dimensão puramente teórica por meio da articulação com experiências práticas desde o limiar da graduação. Implementada de forma contínua e progressiva, a PCC é definida nos documentos como um componente estruturante, considerado indispensável para que o futuro docente desenvolva as competências necessárias à implementação da BNCC no cotidiano escolar.

Algumas críticas surgiram a esse modelo de formação, com foco na BNCC. Argumenta-se que houve uma redução da ênfase nos Fundamentos da Educação (Filosofia, Sociologia) em prol de metodologias e práticas de ensino. Argumenta-se também que a *mobilização para resolver demandas no mundo do trabalho* pode ser vista como uma visão utilitarista ou instrumental da educação, nessa leitura o aprendizado estaria focado em resultados mensuráveis, na performance técnica, de treinamento prático para uma profissão, em vez de um processo de formação humanística e crítica. Essa crítica se inspira em

autores da Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Habermas), que denunciam a redução da educação a mera técnica, em detrimento da formação crítica e emancipatória.

Em contraponto a essas críticas, pode-se apontar a própria proposta da BNCC ao introduzir e reforçar o conceito de Formação Integral por meio de competências, que é o oposto da prática técnica limitada. O conceito de competência é a mobilização de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, e do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

1.3.4 Cenário Atual: Retomada e Extensão – Diretrizes Curriculares Nacionais/ 2024

A elaboração das DCNs de 2024 ocorre sob a gestão do terceiro mandato do governo Lula. Politicamente, o cenário é definido pelo esforço do MEC e do CNE em mediar o conflito entre dois blocos: de um lado, as entidades científicas, Anfope, ANPEd, que pleiteavam a revogação total da norma de 2019 e o retorno ao espírito das DCNs de 2015; de outro, grupos que defendiam a manutenção do alinhamento estrito à BNCC. Economicamente, o período é influenciado pela crescente hegemonia do ensino a distância (EaD) na formação inicial, o que impõe desafios à qualidade da formação prática.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 introduziu alterações substantivas no ordenamento da formação inicial de professores no Brasil. Entre as principais inovações, destaca-se a exigência de que, no mínimo, 50% da carga horária seja integralizada na modalidade presencial — medida que impacta diretamente a oferta de cursos de EaD. Ademais, a normativa estabelece uma nova arquitetura curricular estruturada em quatro núcleos, promovendo uma redistribuição das cargas horárias e dos eixos formativos em comparação ao modelo anterior.

- Núcleo 1. Conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos - base teórica e crítica. A carga horária passou de 800 para 880 horas;
- Núcleo 2. Conhecimentos específicos da área/disciplina: manteve as 1.600 horas;
- Núcleo 3: Atividades Acadêmicas de Extensão – 320 horas. Este núcleo foi criado nas DCNs/ 2024, *substituindo o lugar e carga horária da PCC*.
- Núcleo 4: Estágio Curricular Supervisionado – manteve as 400 horas.

Observa-se que o novo ordenamento curricular promoveu um incremento de 80 horas ao núcleo de fundamentos (Grupo I), priorizando a densidade teórica quanto ao desenvolvimento humano e às políticas públicas. Contudo, para preservar o teto de 3.200 horas, tal reorganização implicou o decréscimo da carga horária outrora dedicada à prática pedagógica, reduzindo de 400 para 320 horas. Diante desse cenário, questiona-se: onde reside a Prática como Componente Curricular? No texto vigente, ela foi suprimida e substituída pelas Atividades Acadêmicas de Extensão.

Embora o texto enfatize a indissociabilidade entre teoria e prática, o Parecer CNE/CP nº 4/2024, que precede as DCNs, ao ensaiar uma justificativa para a retirada da PCC da carga horária, apenas questiona:

[...] o módulo de Prática como Componente Curricular trouxe desafios inéditos para as instituições formadoras de professores. [...] Quais são os modelos curriculares mais adequados para o trabalho concreto com a Prática como Componente Curricular? Quais as vantagens e desvantagens de trabalhar práticas pedagógicas como parte do currículo sem planejá-las e avaliá-las a partir de um consenso, forjado a partir de um compromisso ético e político mais amplo? (Brasil, 2004b).

Ao questionar quais são os modelos curriculares mais adequados para o trabalho concreto com a PCC, ignoram-se dois pontos importantes no exercício do fazer docente: a flexibilização do currículo e a autonomia do professor em elaborar conexões entre teoria e prática, a depender da natureza do conhecimento a ser produzido. Quando na carga horária dos cursos de formação docente constam 400 horas para a PCC, os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e os planos de ensino preveem — ou deveriam prever — ações, simulações, referências, exemplos práticos, projetos e estudos de caso que conectam a teoria à prática. São situações de ensino-aprendizagem em que o licenciando associa o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino ao conhecimento pedagógico. Trata-se de exercícios de articulação teoria-prática que não demandam, necessariamente, o deslocamento do estudante das Instituições de Ensino Superior (IES) para uma escola de Educação Básica, pois distinguem-se dos Estágios Curriculares e podem ser realizados cotidianamente no espaço da sala de aula, sem, contudo, se restringir a ela. Sem a PCC normatizada com carga horária específica, a recorrente argumentação do relator do Parecer sobre a indissociabilidade entre teoria e prática incorre no risco de tornar-se um discurso vago, embora nobre.

No Parecer supramencionado, não se observa uma justificativa explícita e textual quanto ao motivo pelo qual a PCC foi retirada para dar lugar à Extensão. O que ocorre é um fenômeno que, em nossa análise documental, denominamos *substituição funcional por sobreposição normativa*. O legislador não elimina a prática, mas a reorganiza de modo que a nomenclatura clássica, PCC, perde seu território exclusivo. Trata-se do apagamento da PCC e de sua substituição estratégica pela extensão, em uma sobreposição normativa que visa otimizar a carga horária, permitindo que as mesmas horas sejam contabilizadas para duas finalidades distintas — Prática e Extensão —, com o intuito de evitar o prolongamento do tempo de curso ou o acréscimo de custos.

Reconhecemos a relevância e o espaço da extensão universitária. No entanto, corroboramos o posicionamento da Anfope (2025) em resposta ao Parecer CNE/CP nº 4/2024, ao sustentar que a substituição da PCC pela Atividade Curricular de Extensão desvirtua a essência da extensão — historicamente voltada ao diálogo com a sociedade ou a comunidade — ao limitá-la, sob a nova normativa, a atividades restritas ao espaço escolar.

Reiteramos que, a despeito da riqueza de experiências que o contato com a realidade escolar proporciona, a extensão universitária — ao afastar-se de seu propósito original — talvez não consiga articular a prática pedagógica à pluralidade de saberes acadêmicos dos diversos componentes do currículo da formação docente. Tal deslocamento retira a prática do eixo central da formação, comprometendo sua transversalidade e incorrendo no risco de tornar-se uma atividade desprovida da necessária interdisciplinaridade. Nesse sentido, o posicionamento da Anfope não pode ser negligenciado quando, ao referir-se à supressão da PCC nas DCNs/2024, afirma que

Tal proposição é um retrocesso no histórico debate da prática pedagógica nos cursos de licenciatura e vai de encontro à posição da Anfope. A defesa histórica da Anfope baseia-se na unidade teoria e prática atravessando todo o curso e não apenas a prática de ensino e os estágios supervisionados, de modo a garantir o trabalho como princípio educativo na formação profissional.

O debate epistemológico histórico acerca da constituição dos saberes docentes — apresentado neste estudo e que, por mais de três décadas, pauta as discussões sobre a centralidade da prática (Tardif; Lessard, 2014) — parece ter sido negligenciado na elaboração das DCNs/2024. Cabe ressaltar que essa discussão teórica sobre a centralidade da prática tem fundamentado também os posicionamentos históricos da Anfope em defesa da identidade profissional docente (Anfope, 2024).

Outro aspecto relevante nesta análise é a flexibilização do alinhamento estrito com a BNCC. A formação docente não mais precisa estar integralmente submetida à Base, estabelecendo-se que ela deve ser apenas *considerada*. Embora o ensino baseado em competências possa tangenciar o tecnicismo, não se pode ignorar sua função na organização dos saberes pedagógicos, ao nortear sobre o quê e o como ensinar.

2 Discussão: O Caminho das Pedras entre a Consolidação e o Silenciamento

A presente investigação buscou analisar o lugar da prática na formação de professores ao longo das últimas duas décadas, partindo das DCNs de 2002 até a recente Resolução de 2024. Por meio da análise documental comparativa, foi possível mapear uma trajetória que, embora apresente avanços na carga horária total, revela um preocupante processo de descaracterização terminológica e epistemológica do conceito de Prática como Componente Curricular (PCC).

A análise demonstra que a PCC, instituída em 2002 como um marco contra o teorismo e amadurecida em 2015 sob a lógica da práxis, sofreu uma ruptura drástica em 2019 ao ser submetida a uma racionalidade puramente técnica. Em 2024, observa-se o que esta pesquisa denomina como *apagamento por ambiguidade*. Ao silenciar ou diluir a nomenclatura específica da PCC em prol de termos genéricos, a

normativa de 2024, embora recupere a autonomia universitária, fragiliza a garantia de um espaço-tempo formativo rigoroso, permitindo interpretações que podem secundarizar a vivência escolar.

Os avanços da legislação atual — como o resgate da carga horária de 3.200 horas e a tentativa de desvincular a formação docente da submissão estrita à BNCC — são significativos, porém insuficientes para blindar a formação contra a precarização. O maior retrocesso identificado reside na *indeterminação normativa*: o silêncio sobre as especificidades da prática abre margem para que a formação inicial seja capturada pela lógica do aligeiramento, especialmente no contexto de expansão do ensino a distância e da mercantilização da educação.

Diante desse cenário, ressalta-se que o "caminho das pedras" da educação brasileira exige mais do que ajustes legais; requer uma *vigilância epistemológica* por parte das Instituições de Ensino Superior e das entidades representativas (Anfope e ANPEd). A prática não pode ser reduzida a um apêndice burocrático ou a um treinamento técnico. Para que a formação de professores recupere sua dignidade acadêmica, é imperativo que o silenciamento das DCNs de 2024 seja combatido nos Projetos Pedagógicos de Curso, reafirmando a prática como um exercício de reflexão, pesquisa e intervenção crítica na realidade social.

Em suma, o apagamento identificado nesta análise não deve ser lido como um mero esquecimento do legislador, mas como um reflexo das tensões políticas de uma conciliação que, ao tentar pacificar o campo, acabou por desproteger o núcleo central da identidade profissional docente: a indissociabilidade entre o saber científico e o saber fazer.

O lugar da prática nas últimas quatro DCNs para a formação docente pode ser sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 1: Sumário da visão e lugar da prática nas Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE para formação de professores de 2002 a 2024

Aspecto	DCN/2002	Resolução 2015	Resolução 2019	Resolução 2024
Foco Principal	Inserção da prática desde o início do curso.	Formação do professor como intelectual e pesquisador.	Formação baseada em competências e alinhada à BNCC.	Ênfase em Fundamentos Científicos
Visão de Prática	Prática como Componente Curricular (separada do Estágio).	Práxis: reflexão sobre a ação. Contexto social amplo.	Domínio de competências de como ensinar e o que ensinar para aplicar a BNCC.	Prática como Extensão Curricular
Local da Prática	400 horas (transversal, ao longo do curso)	400 horas (PIBID como prática)	400 horas (vinculado à BNCC)	320 horas (Extensão na escola)

Podemos observar no quadro acima que a visão e o lugar da prática ao longo desses mais de vinte anos oscilaram em um movimento pendular, ou talvez, circular, nas quatro DCNs do período, ora dando um destaque maior à prática como ponto de partida para construção dos saberes docentes, ora

destacando a formação intelectual, com ênfase nos Fundamentos da Educação, trazendo a prática como elemento de articulação, mas sem destacar sua centralidade.

Considerações finais

A análise aqui proposta parte das discussões sobre a relevância dos saberes da experiência, elencados como prática na formação docente. Observa-se que a intensificação desse debate, iniciada há décadas, consolidou-se na legislação educacional vigente, especificamente por meio das normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação para a estruturação das licenciaturas

A discussão dos autores que trouxemos para este texto converge para a compreensão da centralidade da prática como o eixo vital na construção dos saberes docentes. Sob esse prisma, evidencia-se que o modelo formativo ancorado na lógica da racionalidade técnica tem se revelado insuficiente ante a complexidade e o ineditismo do cotidiano escolar, culminando em um *choque de realidade* que frequentemente desestimula os novos profissionais. Sem a sólida construção dos saberes pedagógicos forjados no fogo da experiência, o percurso docente torna-se um itinerário árido; um caminho pedregoso onde a ausência de amparo teórico-prático fere os pés e esgota o ânimo de quem ousa caminhar.

Na DCN/2024, a Prática como Componente Curricular foi suprimida como categoria isolada, dando lugar a uma concepção de prática como processo intrínseco e orgânico à formação docente. Essa mudança, todavia, abre flancos para interpretações ambíguas, sendo a mais temerária o retrocesso à racionalidade técnica. Afinal, a construção da *práxis* não é um fenômeno espontâneo ou meramente orgânico; ela exige intencionalidade, planejamento e processos conscientes de mediação teórica. A resignificação dos saberes demanda o movimento deliberado do real em direção à abstração. Sem esse rigor intelectual, a entrada no cotidiano escolar deixa de ser iniciação para tornar-se um árido caminho de pedras, onde a falta de amparo teórico-prático fere os pés e emudece a voz do novo docente.

Referências

ANFOPE. **Documento Final do XIX Encontro Nacional da Anfope**. Brasília, DF: Anfope, 2018.

ANFOPE. **Nota Pública da ANFOPE sobre o Parecer CNP/CP Nº 4/2024**. Belo Horizonte: Anfope, 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf]. Acesso em 02 de fevereiro de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

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

da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res02_2.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-01072015-pdf/file>. Acesso em: 20 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19-pdf/file>. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 30 de maio de 2024**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília, DF: CNE, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/resolucao_cne_cp_n_4_30052024.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 4/2024**: Reexame do Parecer CNE/CP nº 4/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Licenciaturas, Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados e Segunda Licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2024b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 mar. 2026.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques teóricos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOURADO, L. F. A reforma do Ensino Médio e as Políticas de Formação de Professores. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, 2018.

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

- GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. 120 p. (Textos FCC, 41).
- GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.
- GAUTHIER, C.; TARDIF, M.; MELLOUK, M. **Le savoirs des enseignants**: unité at diversité. Que savent-ils? Quebec: Éditions Logique, 1993.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜDKE, M. Desafios para a formação do professor: dados de pesquisas recentes. In SERBINO, R. BERNARDO, M. **Educadores para o século XXI**. São Paulo: UNESP, 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.
- MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- NETO, S. S.; SILVA, V. P. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, set. 2014. Disponível em <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.043.A003>. acesso em 02 dez. 2025.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: D. Quixote, 1992a.
- NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto, 1992b.
- NÓVOA, A. **Modelos de análise em educação comparada**. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 1998.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1996.
- PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** A escola que prepara para a vida. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2013.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 28. ed. São Paulo: Cortez, 2017.
- SCHÖN, D. **Educando o profissional Reflexivo**. Um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, L. Those who understand: growth in teaching. **Educational Researcher**: Washington, V 15, n. 2 February, 1986. Disponível em <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/0013189X015002004>. Acesso em 15 mai. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf. Acesso em 29 out. 2025

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Pereira. F. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **O trabalho docente hoje**: elementos para uma sociologia do trabalho no ensino e na formação de professores. Tradução de Marcos Marcionilo. Petrópolis: Vozes, 2024.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/LtdrgZFyGFFwJjqSf4vM6vs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 15 out.2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em https://www.academia.edu/104495807/Saberes_Docentes_e_Forma%C3%A7%C3%A3o_Profissional_TARDIF_2014 . Acesso em 12 out. 2025.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formation des maîtres et contextes sociaux**: perspectives internationales. Paris: PUF, 1998. (Série Éducation et Formation).

TARDIF, M. LESSARD, C. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. Kreuch, J. B. 9 ed. Petrópolis, RJ, Ed. Vozes, 2014.