



## HIPÓTESES E AÇÕES DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NOS CURSOS DE LICENCIATURA

**Roberto Preussler<sup>1</sup>, Neiva Ignês Grandó<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Professor de Educação Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Câmpus Santa Rosa/RS, roberto.preussler@iffarroupilha.edu.br.

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade de Passo Fundo – Passo Fundo/RS, neiva@upf.br.

**RESUMO:** Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) publicada em 1996 foi incluída a Prática de Ensino no currículo das licenciaturas. Após isso, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as Licenciaturas, publicadas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) em 2001, nutrem uma discussão sobre a Prática como Componente Curricular (PCC). Essa definida como *locus* da Prática de Ensino foi inserida no currículo das Licenciaturas e ocupa, hoje, sua carga horária mínima de 400 horas, aproximadamente 15% do total dos cursos. A partir daí, apresentam-se algumas reflexões para pensar questões relacionadas à Prática como Componente Curricular implicada na formação inicial de professores. Com isso, acarretam algumas hipóteses que levam o CNE/CP a determinar 400 horas de PCC no currículo das licenciaturas e, discutir indicativos de ações a essa atividade.

**Palavras-chave:** Prática como Componente Curricular, Formação Inicial, Cursos de Licenciatura.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao pesquisar e viver o contexto da formação inicial de professores de Matemática evidencia-se a necessidade de intensificar essa formação, qualificar as aprendizagens e rever os modos e os recursos com que ensinamos. Atualmente, necessitam-se de práticas pedagógicas que valorizem os recursos didáticos, os meios de comunicação e deve-se ampliar a presença dos pais no processo escolar dos filhos. Enfim, diversos são os fatores que têm implicação direta no processo educativo e tornam-se desafios os educadores contemporâneos.

As dificuldades em caracterizar as demandas à formação inicial de professores são muitas. Não menos, e nem menores, são as possibilidades de falhas e omissões na tentativa dessa caracterização. O que se sabe é que as questões apontadas são presentes no contexto escolar – acadêmico e da educação básica – e que, de alguma forma, devem participar na formação inicial de professores.

Por isso, entendemos ser necessário intensificar as reflexões sobre as práticas pedagógicas no processo de formação. Não há dúvida de que o contexto da formação de professores de hoje é mais complexo ou, pelo menos diferente. Percebe-se a necessidade de uma autonomia profissional, que

permita ao docente refletir sobre sua prática, identificando para quem, o quê e como ensinar num movimento constante de ressignificação profissional.

No contexto de discussões da LDB, diversos pesquisadores reconhecem a importância do professor no processo educativo. Como exemplo, Gauthier quando afirma que “o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional” (2013, p. 61). Na lei, é possível reconhecer uma acentuada importância atribuída à educação e à valorização da formação de seus profissionais. O reconhecimento do valor dessa formação é citado em vários documentos do CNE/CP. No entanto, o Parecer 115/1999 nos revela que:

A nova legislação educacional brasileira, corporificada na Lei 9.394, de dezembro de 1996, calcada no conhecimento produzido e no debate acadêmico e social de quase duas décadas, reconhece a importância fundamental da atuação dos docentes no processo de ensino-aprendizagem e dedica atenção especial ao problema de formação de professores para a educação básica. (BRASIL, 1999, p. 1).

O referido Parecer reconhece ainda a necessidade de ampliar as responsabilidades docentes articuladas com as ações escolares, com as famílias e com a comunidade em geral. Com essa ampliação, não há dúvida que é essencial rever o processo de formação inicial de professores para que atenda as demandas complexas da educação contemporânea. Nesse sentido, cita o parecer que:

[...] a formação de um profissional capaz de exercer plenamente e com competência as atribuições que lhe foram legalmente conferidas exige uma renovação do processo de preparação de profissionais para o magistério, superando as deficiências e a desarticulação que têm sido reiteradamente apontadas em cursos hoje oferecidos. (1999, p. 2).

Ao encontro disso, apresenta dois problemas fundamentais a serem superados. O primeiro diz respeito à

[...] necessidade de elevar a qualificação dos profissionais dedicados à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental. Tradicionalmente formados em cursos de nível médio, coloca-se hoje a necessidade de oferecer-lhes uma formação de nível superior. A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade. (1999, p. 2).

Dessa orientação, pontuam-se duas reflexões: a primeira, a necessidade de “elevar a qualificação”, pensada de forma ampla, no sentido de intensificar a formação e que considere, especialmente, a “quali” do ser professor; e, a outra, o reconhecimento do legislador ao vincular esta formação a uma nova visão de escola situada em um contexto.

O segundo problema fundamental refere-se à dissociação entre a teoria e a prática no processo de formação e, também, sobre o predomínio dos

conteúdos específicos tidos como fim no processo de formação. E ainda refere que

Esta dissociação se apresenta em dupla vertente. Em primeiro lugar, na separação entre, de um lado, o ensino das teorias e métodos educacionais e, de outro, a prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho no coletivo escolar. A dissociação se apresenta também na separação entre o domínio das áreas específicas do conhecimento que deverão ser objeto do processo de ensino-aprendizagem e sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e, em diferentes fases do percurso escolar. (1999, p. 3).

Os argumentos do Parecer apresentado nos fazem entender que a formação inicial de professores encontra-se em questão. Apontar necessidades ou levantar problemas parece-nos cômodo. Difícil é apontar alternativas que venham ao encontro desses problemas e possibilitam um (re)pensar do modo como a formação inicial é desenvolvida.

O CNE/CP atribuiu à Prática de Ensino a responsabilidade de ser o elemento articulador no processo de formação inicial de professores, objetivando a necessária integração entre a teoria e a prática profissional. Para tanto, ela ganha um espaço específico de 400 horas no currículo de todas as licenciaturas e é materializada na Prática como Componente Curricular.

## **2 HIPÓTESES À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Ao olhar do legislador, a atribuição de 400 horas de PCC às licenciaturas torna-se uma proposta para o enfrentamento dos problemas fundamentais apresentados. Porém, os fins do processo de formação inicial de professores se consolidam no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na educação básica. Sendo assim, são os acadêmicos que, ao vivenciarem ela no processo de formação, compreenderem e significarem a PCC poderão materializá-la na sua ação pedagógica posterior.

No entanto, o legislador situa três preocupações a essa formação. A primeira, em qualificar a formação inicial superando problemas clássicos e históricos que refletem nos processos de ensino-aprendizagem da educação básica. Porém, para que essa atinja seus fins, a qualificação<sup>1</sup> da educação básica – o terceiro momento – será uma consequência da significação atribuída a ela no segundo momento – o processo de formação inicial – nosso objeto de discussão a seguir.

De qualquer forma, temos consciência que não cabe avaliar se essa ou aquela é a melhor proposta, mas sim, pontuar questões aos educadores que ajudam discutir e avaliar as propostas.

Assim, trazemos duas questões à formação inicial de professores. A primeira é a separação histórica dos conhecimentos específicos e dos pedagógicos, com predomínio daqueles sobre esses. Nesse sentido, o Parecer CNE/CP 9/2001 descreve:

---

<sup>1</sup> Usa-se o termo qualificação no mesmo sentido atribuído pelo legislador na LDB vigente e nos pareceres CNE/CP 9/2001 e CNE/CP 113/1999.

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Neste sentido, nos cursos existentes, é a atuação do físico, do historiador, do biólogo, por exemplo, que ganha importância, sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”, passando muito mais como atividade “vocacional” ou que permitiria grande dose de improviso e auto-formulação do “jeito de dar aula”. (2001, p. 16).

A separação entre essas duas áreas de formação já é reconhecida pela LDB em 1996. A profissionalização exigida por todos os setores da sociedade atual, não exclui jamais, os profissionais da educação. Não é mais concebível na sociedade contemporânea, a desconexão existente entre a escola e a sociedade. Porém, enquanto a licenciatura for construída como *apêndice inferior vocacional* e não for reconhecida socialmente como atividade profissional anterior e formadora de qualquer outra, não superaremos os paradigmas históricos, socialmente instituídos e constituiremos uma identidade aos profissionais da educação.

Ao encontro disso, Gauthier (2013) ressalta a necessidade dos saberes pedagógicos ao professor. Chega afirmar que profissionais sem esse se tornam uma ameaça à profissionalização docente. A intensidade dessa discussão, especialmente nas últimas três décadas, mereceu o Título VI da LDB aos profissionais da educação e no Art. 61 apresenta alguns fundamentos à formação de professores:

A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [...] (1996, p. 35).

Cabe destacar que a LDB teve, aproximadamente, duas décadas de intensas discussões acadêmicas até sua publicação em 1996 (CNE/CP 115/99), ou seja, poderia dizer que esses problemas – separação, predomínio e identidade profissional – já são observados há mais de 30 anos. O que se quer não é afirmar se este ou aquele conhecimento é melhor ou mais necessário e, nem, se é melhor trabalhá-los juntos ou separados, mas sim, construir um diálogo equilibrado entre as dimensões dos conhecimentos que compõem a formação de um professor e que, integrem a escola de formação e a de atuação profissional. Um diálogo que venha ao encontro da *Licenciatura* pensando naquilo que é essencial ao *ser professor*, como atividade profissional.

Na citação anterior, o parecer CNE/CP 9/2001 aponta uma aparente opção natural aos cursos de bacharelado, justificando a valorização aos conteúdos específicos e considerando-os mais complexos e, por outro lado, reconhece a inferiorização das licenciaturas. Com isso, poderíamos supor que o “valor” da formação de um professor concentra-se naquilo que caracteriza

seu ofício, no conhecimento e no tratamento do ser humano, em suas intencionalidades, em seus desejos e em seus processos de ensino-aprendizagem, conhecimentos amplos, subjetivos e complexos, quem sabe, encontrados, especialmente nos “saberes pedagógicos”, conforme afirmava Gauthier.

Esses conhecimentos são subjetivos, singulares e sociais, são quase, para não dizer impossíveis de conhecer completamente. Por isso, acredita-se que os saberes necessários aos profissionais do ensino são diferentes e devem ser vistos com sensibilidade e relevo, ou que, ao nosso modo de pensar, são mais complexos que os saberes objetivos da ciência.

A atribuição das 400 horas de PCC, em espaço e tempo definidos nos currículos das licenciaturas brasileiras não é pouca. Nem menor, são às 400 horas de estágio supervisionado, específicas às atividades profissionais da docência. Um cuidado especial que se deve ter é que, essas atividades juntas, somam, aproximadamente, 30% da carga horária dos cursos. Se forem desenvolvidas sem a devida importância ou tratadas como *apêndice inferior vocacional* poderão estar prejudicando ainda mais a formação docente até então desenvolvida.

Se historicamente houve a valorização dos bacharelados, como consequência, pode-se supor que há o predomínio desse perfil de docentes atuando nas licenciaturas, ou seja, a maior parte dos formadores que atuam nas licenciaturas concentram suas formações especializadas em áreas específicas, ou seja, engenharias, áreas de ciências puras ou aplicadas, etc.. Por outro lado, num menor número são os profissionais com um perfil de formação sobre a docência, que dominam tanto o conhecimento específico, como também as questões do ensino.

Seria, quem sabe, outro extremo afirmar que, um bom professor de Matemática deveria também cursar Pedagogia. Assim, facilmente, perceberia o equívoco que, nem no primeiro perfil de formador e nem no segundo haveria a preocupação necessária à integração das áreas de formação que constituiriam os saberes necessários ao ser professor. Continuaríamos desenvolvendo duas formações em separado, atribuindo ao aluno, futuro docente, a responsabilidade de integrar conhecimentos tão complexos indispensáveis à prática profissional da docência. Por tudo isso, uma proposta de mudança na formação inicial de professores que reflita o paradigma clássico historicamente instituído.

### **3 AÇÕES À PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR**

Tamanho são as necessidades da formação de professores que, mudanças pequenas e, em curto prazo, não tencionariam ressignificações. Além das questões apontadas, muitas outras podem provocar outro direcionamento na proposta de formação inicial de professores. Seria auspicioso afirmar que as atuais práticas de ensino, especialmente concentradas na PCC e nos estágios supervisionados, mudariam a direção posta ao ensino nas licenciaturas, mas, certamente devem questionar algumas práticas instituídas que precisam ser revistas. Essa provocação inicial busca diminuir o desequilíbrio entre as áreas de formação, ampliando o espaço do debate em direção aos saberes que são específicos da atividade docente.

O olhar da LDB de 1996 à docência, especialmente, ao ressaltar a necessidade de dissociar a teoria da prática pedagógica, atribui relevância à prática de ensino como elemento integrador, hoje materialização na PCC. Pode-se dizer que estabeleceu outro paradigma que redireciona o processo de formação de professores. Isso pode ser percebido quando o Parecer CNE/CP 21/2001 reexamina o contexto da legislação atual e cita:

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insistem na valorização do magistério e, em um padrão de qualidade, cujo teor de excelência deve dar consistência à formação dos profissionais do ensino.

O Parecer 009/01, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge todas as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática devem perpassar todas estas atividades, as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior. (2001. p. 5).

A proposta de aproximação da escola de formação com a escola de atuação profissional pode construir um movimento cíclico, permitindo que a prática profissional da educação básica ascenda à licenciatura. Com isso, provoca um reorganizar permanente dos modos de fazer educação em ambos os níveis – na licenciatura e na escola básica. Por isso, entende-se que há necessidade de dialogar com toda comunidade acadêmica no sentido de discutir as ações postas à PCC, pois, compreender sua proposta é o princípio da mudança.

Não seria adequado, nesse momento, abandonar os saberes científicos das áreas específicas da licenciatura para, então, sustentar-se, predominantemente, nos saberes oriundos da prática escolar. Essa inversão poderia levar a um tecnicismo prático reducionista, que a nosso ver, poderia não ser adequado. O olhar que se postula à prática pedagógica na formação inicial de professores deve ser sustentado por um diálogo equilibrado entre as áreas de formação e os perfis docentes, que projete um crescimento qualitativo à formação inicial e, como consequência, à aprendizagem na educação básica.

Nos parágrafos a seguir, destacam-se alguns elementos que podem indicar pontos de reflexão à Prática como Componente Curricular. O primeiro deles buscou-se no Parecer 115/1999:

De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente, problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo em que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.

Nesse processo de aprender fazendo, o aluno docente tanto aprofunda o seu entendimento das especificidades dos diferentes momentos de aprendizagem e das características próprias dos alunos das diversas etapas da educação básica, como amplia necessariamente a sua compreensão da complexidade do processo

educativo formal, que envolve não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola, configurada no seu projeto pedagógico, e expressa nas relações estabelecidas entre os diferentes segmentos escolares e com a comunidade, bem como nos princípios, tônicas e diretrizes das políticas educacionais definidas e executadas em nível local e nacional. (1999, p. 2).

Ao “aluno docente” – licenciando – envolver e enfrentar problemas pedagógicos concretos pressupõe reflexão sobre as ações da sua atuação profissional futura na educação básica. Os problemas tornam-se concretos na medida em que trazem a vida diária da profissão docente da educação básica em diversas dimensões. Ou seja, refletir os problemas é diferente de refletir *com* os problemas, de vivenciá-lo. Ou, ainda, a responsabilidade em *falar o que a escola deve fazer* ou *fazer com a escola* tem outra dimensão. O compromisso com a crítica quando se é agente do processo, tem outro significado na formação inicial e, por isso, ao vincular os dois níveis de formação não há dúvidas que pode complexificar o processo, porém, pode também, qualificá-lo.

O currículo das licenciaturas em Matemática é constituído de um conjunto de disciplinas em que são contemplados os vários saberes entendidos como necessários à atuação futura do docente. Se cada disciplina tem um objetivo a cumprir, deve ter um significado na formação inicial. Então, seria atribuição das disciplinas que desenvolvem PCC, envolver o aluno docente em um “processo de aprender fazendo”, tanto os objetos de conhecimento da disciplina como, também, a construção dos sentidos deles na profissão docente? Caso sim seria, por exemplo, função da disciplina de Sociologia da Educação viver e desenvolver uma reflexão crítica sobre as questões sociais que envolvem a escola básica contemporânea com os conhecimentos acadêmicos e científicos historicamente construídos? Assim, como no conjunto, as práticas poderiam discutir os problemas concretos que contemplariam “não apenas a relação entre professor e aluno, mas também, a própria dinâmica da escola” amplas e complexas? A certeza que temos, é que muitas questões da profissão docente poderiam ser postas em discussão ainda durante a formação.

Do parecer CNE/CP 9/2001 resgata-se outro ponto que indica outra ação à PCC. Ao discutir os princípios orientadores para uma reforma na formação de professores, cita-se que “A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma *ação teórico-prática*, ou seja, toda *sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão*.” (2001, p. 29, grifos nossos). Entende-se a *ação* como uma atividade que permita exercícios que relacionem os conhecimentos histórico/científico, estudos na formação inicial com atividades do fazer pedagógico escolar. A *sistematização teórica*, por sua vez, demanda a *reflexão crítica* sobre a *ação*. Oportunidade para viver e aprender algumas características que são próprias do exercício da docência olhados à luz do conhecimento científico historicamente construído. Sobre isso, o parecer complementa:

[...] permite a articulação entre teoria e prática e superar a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal,

para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. (BRASIL, 2001, p. 30).

O parecer reconhece ainda que ensinar, no contexto contemporâneo, requer elevado grau de improviso. Isso quem sabe nos faz entender o que Schön quer nos dizer, quando as profissões precisam desenvolver o “talento artístico profissional”, afirmando que, em muitas situações profissionais da prática, as competências necessárias são “únicas, incertas e conflituosas” (2000, p. 29). Hoje, na ação do professor, as situações não previstas são presentes constantemente, por isso, a PCC deve ser uma oportunidade para desenvolver capacidades necessárias à autonomia docente, oportunidade de trazer a pesquisa sobre a prática docente quando se aprende ela.

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor refere-se, antes de tudo, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na educação básica. [...] Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens. (BRASIL, 2001, p. 35).

Acrescentando à discussão, o Parecer CNE/CP 2/2002 cita que um dos princípios norteadores da formação de professores exige “coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (p. 3). Sugerir uma resposta a essa questão parece fácil, na medida em que se define o que é necessário ao futuro professor. Porém, temos outra questão anterior: quais saberes são necessários ao professor? Materializar essa resposta poderia não ter a mesma facilidade. Buscar a resposta estaria numa dimensão diferente da sua materialização. Com isso, observa-se que a “solução” dos “problemas concretos” que envolve a dinâmica escolar, complexifica o processo de formação inicial, uma vez que, traz à tona os sentidos dos saberes em discussão da formação inicial à prática profissional.

## **CONSIDERAÇÕES**

Embora se tenha definido um tempo mínimo, a PCC nos currículos dos cursos de formação de professores não está definido claramente quais são as ações que compõem essas práticas. Por isso, entendemos ser necessário refletir com a comunidade acadêmica ações que venham ao encontro da PCC e que podem ser desenvolvidas durante a formação inicial de professores. Entende-se que essa tarefa cabe, especialmente, aos docentes formadores, aos programas de pós-graduação, aos grupos de pesquisa, enfim, aos envolvidos.

Cabe também aos formadores de professores, experimentar e refletir ações das Práticas como Componente Curricular, com fundamentação teórica sólida, as quais permitam reflexões acadêmicas acerca de processos educacionais que contemplem os diferentes saberes necessários à ação



pedagógica. Essas ações/reflexões devem estar atentas e sintonizadas às modificações e recursos do contexto da educação básica, campo de atuação profissional. Isso, para que o docente forme o senso crítico e reflexivo, seja um experimentador de sua própria prática e, assim, possa criar e adequar práticas pedagógicas às necessidades educacionais nos mais diferentes contextos em que seja inserido.

Entende-se que na formação inicial não cabem mais práticas pedagógicas que objetivam o futuro trabalho do docente. As demandas escolares são hodiernas, amplas e complexas e, por isso, ela deve preparar um profissional sensível e atento às mudanças do contexto social em que a escola básica está inserida.

Sabe-se que existem outras propostas de leituras da PCC e, também, outros modos de ver a nossa. Não se defende essa como sendo a mais adequada, mas sim, que não se experimente educação sem uma sólida discussão com a comunidade acadêmica. Por isso, provocam-se os educadores interessados a discutir a Prática como Componente Curricular.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)> Acesso em 05/08/2014.

BRASIL. MEC/CNE/CP. Parecer nº 9/2001 de 08 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em 05/08/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer 03/2006 de 21 de fevereiro de 2006. **Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Disponível em <

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf)> Acesso em: 27/03/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer 115/1999 de 10 de agosto de 1999. **Diretrizes gerais para os institutos superiores de educação**. Disponível em <

<http://www.mec.gov.br/PolEdu/pe-frm.htm>> Acesso em: 05/08/2014.

\_\_\_\_\_. Parecer 21/2001 de 6 de agosto de 2001. **Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em <

[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_212001.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf)> Acesso em: 05/08/2014.

\_\_\_\_\_. Resolução 01/2002 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**.

Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 14/10/2013.

\_\_\_\_\_. Resolução 02/2002 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**.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.  
Acesso em: 15/04/2013.

GAUTHIER, Clermont [et. al.]. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas sobre o saber docente. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

SCHÖN, Donald. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.