

# AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS RESOLUÇÕES CNE/CP N° 02/2015 E CNE/CP N° 02/2019

## PEDAGOGICAL PRACTICES IN TEACHER TRAINING: AN ANALYSIS OF RESOLUTIONS CNE/CP N° 02/2015 AND CNE/CP N° 02/2019

**Laíz Carolíne de Oliveira Santos**  

Graduada pela Universidade Federal do Acre – Licenciatura em Geografia.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre.

**Lucilene Ferreira de Almeida**  

Professora Dra da Universidade Federal do Acre e Orientadora do Programa

de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Acre.

### Resumo

O artigo aborda a importância das práticas pedagógicas na formação de professores, analisando as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CP 02/2015. Destacou-se que a prática pedagógica não deve ser isolada, mas sim integrada ao longo de todo o curso de formação, desde o início até a conclusão. Além disso, discutiu-se a BNCC-Formação e as controvérsias em torno das resoluções subsequentes, com críticas de diversas entidades educacionais. Foi ressaltada a necessidade de um diálogo amplo e democrático entre os diferentes atores do processo educativo para garantir que as políticas educacionais estejam alinhadas com as necessidades reais das escolas e dos professores. Em suma, enfatizou-se a importância de valorizar e integrar as práticas pedagógicas na formação docente, visando uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento dos estudantes.

**Palavras-chave:** Práticas pedagógicas; Formação Inicial; Teoria-prática

### Abstract

The article addresses the importance of pedagogical practices in teacher education, analyzing the guidelines established by Resolution CNE/CP 02/2015. It was highlighted that pedagogical practice should not be isolated but integrated throughout the entire teacher education program, from beginning to end. Additionally, the BNCC-Formation and controversies surrounding subsequent resolutions were discussed, with criticisms from various educational entities. The need for broad and democratic dialogue among the different actors in the educational process was emphasized to ensure that educational policies are aligned with the real needs of schools and teachers. In summary, the importance of valuing and integrating pedagogical practices in teacher education was emphasized, aiming for quality education and the full development of students.

**Keywords:** Pedagogical practices; Initial education; Theory-practice.

## 1. INTRODUÇÃO

A Formação de Professores tem sido muito discutida nos últimos anos, principalmente com as mudanças no âmbito das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Quando o licenciando entra na graduação, acredita que sua formação será amparada na teoria- prática, tornando-se assim uma formação que ensina o passo a passo para ser um bom professor, ou disponibiliza um modelo pronto de aulas. Todavia, não existe um método para a docência, é durante a prática que se conhece a realidade da profissão e como ministrar diante da dificuldade de cada turma ou aluno.

Logo, a Formação de Professores é o pilar fundamental para o desenvolvimento educacional da sociedade, e conseqüentemente, a qualidade do ensino é ligada a competência e preparo dos educadores que atuam na educação básica. Nesse sentido, a prática pedagógica emerge como elemento crucial na formação desses profissionais, proporcionando experiências concretas que complementam e enriquecem o conhecimento teórico adquirido durante a formação acadêmica. As Resoluções CNE/CP Nº 2/2019, e CNE/CP Nº 2/2015 emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecem Diretrizes para Formação de Professores e conseqüentemente, abordam sobre o processo prático. Neste artigo, exploraremos a relevância da prática na formação de professores à luz dessas resoluções, analisando como elas impactam positivamente ou negativamente a preparação dos futuros educadores e contribuem para a melhoria da qualidade do ensino Brasileiro.

## 2. A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Prática pedagógica é a união de teoria e prática no exercício de ensinar e apreender conhecimento, na ação pedagógica. Essas práticas envolvem tomar consciência de todo processo educativo e as ferramentas utilizadas pelos professores para que ele aconteça (Silva, 2021). De acordo com Vaillant e Marcelo (2012, p. 75): “As práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo”. Depois de formados, a prática responsabilizar-se-á por demonstrar aos sujeitos as necessidades de aprimoramento constante para o exercício da docência.

Logo referem-se ao conjunto de ações, estratégias, técnicas e metodologias utilizadas pelos professores no processo de ensino e aprendizagem. Estas práticas englobam a organização dentro do ambiente escolar, bem como, seleção de materiais didáticos, condução de atividades e avaliação do progresso educacional, logo, a prática envolve reflexão dos docentes em relação aos seus saberes e deveres para o desenvolvimento da prática pedagógica, a trajetória de cada profissional irá interferir na forma na qual ele conduz as suas práticas pedagógicas. É necessário que o educador tenha uma visão além do seu percurso formativo, mas é fundamental que o educador tenha sido formado e preparado para atuar

em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, sendo assim, preparado para atuar em qualquer realidade.

A importância das práticas pedagógicas na formação docente torna-se incontestável, apresentam materialização do conhecimento adquirido durante a formação acadêmica, permitindo aos futuros professores aplicar de maneira concreta os conceitos teóricos que foram aprendidos dentro do ambiente educacional. Além disso, as práticas pedagógicas são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à prática profissional, tais como, capacidade de comunicação, adaptação as diferentes realidades e resolução de problemas.

Ao vivenciar e refletir sobre a prática pedagógica, os docentes em formação possuem a oportunidade de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o papel do educador na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, além disso, a prática permite explorar estratégias educacionais que possam melhor atender às necessidades individuais dos alunos. Portanto, as práticas pedagógicas desempenham um papel central na formação docente, contribuindo para a construção de profissionais mais capacitados, reflexivos e comprometidos com a promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Em suma, as práticas pedagógicas são o laboratório onde se forja o professor, sendo elas, que transformam o aspirante em educador em um profissional capaz de enfrentar os desafios presentes nos dias atuais, e promover uma educação de qualidade que realmente faça impacto na vida dos alunos. Por isso, é fundamental que as instituições de ensino e os programas de Formação de Professores valorizem e incentivem a vivência prática desde os primeiros anos de curso, proporcionando aos estudantes as condições necessárias para tornarem-se profissionais competentes e alunos reflexivos.

### **3. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NO BRASIL**

O Brasil, assim como outros países, enfrentou mudanças em suas formações, principalmente no advento da transferência da formação inicial das escolas normais para as universidades. Tendo em vista, que a Formação Inicial é resultante da criação das escolas normais de nível secundário no século 19 e de nível médio no século 20; antecedente a esses acontecimentos, a docência era exercida por profissionais liberais e autodidatas. Sendo cursos de dois anos, caracterizados por organização rudimentar, não ultrapassando o nível e o conteúdo de estudos primários, limitadas a uma única disciplina de pedagogia ou métodos de ensino, (Tanuri, 2000. p.65). Pressupunha-se que os professores deveriam dominar esse conteúdo e repassa-los aos alunos “Desconsiderando-se o preparado didático-pedagógico” (Saviani, 2009, p.144)

Apesar de que, os currículos escolares tenham sofrido modificações, esse modelo passou de fato a ser questionado no campo da educação na década de 1920, em razão da

fragilidade do currículo profissional e do foco no ensino de humanidades e ciências (Tanuri, 2000). Os profissionais passaram a questionar se a formação inicial era científica e didática-pedagógica, dentro desse contexto, criaram-se os Institutos de Educação, e a adição de um ano na educação para obtenção de licenciatura, introduzindo um modelo que ficaria conhecido como 3+1, e a formação de bacharéis nas universidades existentes. Em 1939, foi fundada a Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil e regulamentado o curso de pedagogia, que passou a formar os bacharéis em Educação e, complementarmente, os professores em nível médio (Saviani, 2009).

As mudanças na legislação foram de suma importância para consolidação da formação docente, as Leis nº 5.540/1968 e nº 5.692/1971, a Resolução nº 161/1986 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996), são as mais importantes para o reconhecimento da universidade como núcleo de formação. No entanto, “ao ser generalizado, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu sua referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais, às quais competiam fornecer uma base de pesquisa que pretendia dar caráter científico aos processos formativos” (Saviani, 2009, p. 146). No que se refere às políticas de formação docente, é preciso destacar que a promulgação Lei nº 9.394/1996 projetou mudanças significativas especialmente em seu Artigo 62 que estabelece que a formação de docentes para atuar em educação básica deverá ocorrer em nível superior e em curso de licenciatura até o final da década (Brasil, 1996).

O artigo 63 regulamenta os institutos de educação, como local na formação de profissionais para educação básica. Esta tarefa segundo a lei, inclui: - o Curso Normal Superior, para formar docentes: para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental (inciso I); programas de formação pedagógica para formar diplomados no ensino superior que queiram se dedicar à educação básica (inciso II); e programas de educação continuada para os profissionais da educação, de modo geral (inciso III). (Brasil, 1996).

Na década de 2000 a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, enfatizou o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais de professores, com ênfase em uma prática reflexiva, essas diretrizes na prática, apresentaram desafios para sua implementação, apesar de que, essa resolução ainda serve como referência para diversas instituições de ensino superior na elaboração de seus Projetos Pedagógicos e na estruturação dos currículos dos cursos de licenciatura. Essa Resolução é pautada em uma formação ampla, integrada, reflexiva e destaca a relação teoria-prática.

Em 2007 com o lançamento do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação, por meio da Resolução nº 6.094, que implementou o Plano de Desenvolvimento da Educação, e em janeiro de 2009, com decreto nº 6.755, induziu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a missão de articular a formação docente

como parte essencial do progresso educacional, unindo esforços das instituições federais, estaduais e municipais, para desenvolver programas que fomentassem a Formação inicial de professores, dentre os programas que a Capes desenvolveu, destacam-se o Programa Novos Talentos, Parfor, Pibid, Prodocência e Programa de Residência Pedagógica. Estes programas são fundamentados na ideia da cooperação entre instituições de ensino superior e na participação ativa dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica, bem como no envolvimento no processo de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas através de projetos pedagógicos.

O Programa Novos Talentos, conhecido também como programa de apoio a projetos extracurriculares, foi estabelecido em 2010 com o objetivo de fomentar a criação de iniciativas por parte de professores e alunos da educação básica. Esses projetos, como oficinas ou cursos, eram realizados durante o período de férias das escolas públicas, em horários que não interferissem nas atividades curriculares, e em locais inovadores, como universidades e laboratórios. O Programa visava investir no desenvolvimento de novos talentos da rede pública, promovendo a inclusão social e o desenvolvimento da cultura científica. De acordo com o edital n.º 055/2012, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) submetiam suas propostas por meio de um Projeto Institucional, alinhado às diretrizes estabelecidas pela Capes. Estes projetos institucionais tinham um caráter inovador, buscando integrar os cursos de graduação e pós-graduação às escolas públicas, enriquecendo a formação dos professores e alunos da educação básica. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado em 2009, em colaboração com a Capes, estados, municípios, Distrito Federal e instituições de ensino superior, tem como propósito aumentar a oferta de cursos de licenciatura para professores em exercício na rede pública. Este plano disponibiliza turmas especiais

em instituições de ensino superior para aqueles que não possuíam formação, bem como uma segunda licenciatura para os que atuavam em área diferente de sua formação original. No entanto, professores enfrentaram dificuldades para participar dos cursos devido à falta de apoio financeiro para deslocamentos entre cidades e ao acúmulo de atividades sem redução da carga horária de trabalho.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), criado em 2007, visa valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura em instituições federais e estaduais. Cada Instituição de Ensino Superior (IES) possui um corpo composto por um Coordenador Institucional, um Coordenador de Gestão de Processos Educacionais e Coordenadores de Área, além de Bolsistas de Supervisão e Bolsistas de Iniciação à Docência. Estes últimos desempenham atividades nas escolas públicas em colaboração com professores supervisores, proporcionando-lhes uma imersão no ambiente escolar e uma participação ativa na prática pedagógica.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), iniciado em 2006, tem como objetivo aprimorar a qualidade dos cursos de licenciatura e melhorar a formação oferecida pelas instituições públicas de ensino superior. Por meio deste programa, projetos são desenvolvidos para analisar profundamente as licenciaturas, identificando questões problemáticas e propondo alternativas para superá-las.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela Capes em 2018, em conjunto com o Pibid, visa aprimorar o estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura. Durante a imersão na escola, os estudantes participam de diversas atividades, incluindo regências em sala de aula e intervenções pedagógicas, sob a orientação de um professor da instituição formadora. Este programa proporciona uma abordagem integrada e direcionada ao aprimoramento da formação pedagógica dos licenciandos.

Diante da elaboração desses projetos, é notório a inserção das práticas pedagógicas na formação de professores, tendo em vista, que os programas mencionados desempenham um papel crucial no fomento das práticas pedagógicas na formação docente, pois proporcionam oportunidades concretas para os futuros professores vivenciarem e aprimorarem suas habilidades no ambiente escolar, enfatizando ainda mais a importância dessas práticas pedagógicas na formação inicial.

#### **4. UMA ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS RESOLUÇÕES CNE/CP Nº 02/2015 E CNE/CP Nº 02/2019**

Haja visto a importância da formação inicial de professores pautada na teoria-prática, é importante salientar como essa prática é vista nos documentos das políticas públicas que norteiam a educação.

A resolução 02/2015, apresenta-se como uma conquista por ser um modelo democrático, com debates e demandas a cerca da formação docente em suas diversas entidades, entretanto, a mesma obteve um curso histórico, tendo em vista que para substituí-la, criou-se a resolução 02/2019, nomeada de Base Nacional Comum Curricular Formação.

A Resolução 02/2015 aborda em seu capítulo V, sobre a formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo, no Art 13, o seguinte:

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo: (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

- 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

- pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

- 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição. (Brasil, 2015).

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdo específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (Brasil, 2015).

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. (Brasil, 2015).

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução. § 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total. (Brasil, 2015).

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (Brasil, 2015).

É notório, que está diretriz, aborda a os estágios supervisionados e a prática pedagógica como pilar para educação de qualidade.

Os avanços estabelecidos pela Resolução de 2015 foram suplantados pela BNCC-Formação, apesar das críticas constantes de universidades e entidades ligadas à docência. Conforme observado por Assis (2023), a abordagem da formação inicial de professores na Base Nacional Comum de Formação não se baseia em princípios amplos e flexíveis que possam ser adaptados e integrados em diferentes projetos pedagógicos e currículos. Em vez disso, sua estrutura está focada na definição de competências distribuídas em três dimensões formativas: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional (conforme Artigo 04). Cada uma dessas dimensões é detalhada em competências específicas e habilidades nos anexos da BNCC-Formação, fornecendo um conjunto prescritivo de diretrizes sobre como implementar a BNCC na formação de professores. Destaca-se como uma "inovação" a inclusão da dimensão dedicada ao engajamento profissional, que

ênfata, entre suas competências específicas, o comprometimento do professor com seu próprio desenvolvimento profissional e com a aprendizagem dos alunos. Essa abordagem reflete uma prática neoliberal comum em empresas, que responsabiliza exclusivamente os trabalhadores por eventuais falhas em sua formação e desempenho profissional (Zeichner, 2013; Freitas, 2018).

É de extrema importância ressaltar a relevância da Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação), que ainda não foi plenamente implementada e enfrenta discussões em meio ao repúdio de diversos professores ao projeto. Este descontentamento é evidenciado em uma nota da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), especificamente no Grupo de Trabalho 08 – Formação de Professores. Nessa nota, é criticada a abordagem centralizada na definição das diretrizes, que parece ignorar as contribuições de entidades educacionais como Anfope e Anped, entre outras. Essas entidades defendem a revogação da Resolução CNE/CP n.º 2/2019 e o retorno à Resolução CNE/CP n.º 2/2015, além de solicitarem uma consulta pública mais inclusiva, que leve em consideração a participação dos professores e do movimento estudantil, bem como a separação mais clara entre a formação inicial e continuada dos docentes.

Outra manifestação contrária às novas diretrizes do CNE veio da Associação Nacional de História, durante o Fórum Nacional de Educação (FNE), em uma reunião realizada em Brasília, no dia 07 de dezembro de 2023. A associação também defendeu veementemente a imediata retomada da Resolução CNE/CP n.º 2/2015, argumentando a falta de diálogo, os equívocos e retrocessos presentes na nova resolução, os quais ignoraram o decreto n.º 8752/2016, que estabeleceu a Política Nacional de Formação alinhada com a Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE). Além disso, ressaltaram que a Educação a Distância não oferece uma solução adequada para as necessidades atuais da formação de professores, pois não promove a articulação necessária entre teoria e prática.

É importante mencionar que, em 6 de julho de 2022, o CNE emitiu uma nota de esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, substituindo-a pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, com o intuito de estender o prazo de implementação da normativa. Essa mudança foi motivada pelas questões levantadas pelas Instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas.

Adicionalmente, em 06 de dezembro de 2023, o Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação ampliou o prazo para 20 de março de 2024 e propôs um projeto de Resolução baseado nos termos da Resolução CNE/CP nº 2/2015, o qual será submetido a um processo de consulta pública envolvendo diversas entidades educacionais, como o Consed, a Undime e as IES nacionais, incluindo professores, gestores, coordenadores de cursos e alunos. Atualmente, a Resolução em vigor é a CNE/CP Nº 1, de 2 de janeiro de 2024. Dessa forma, ainda não é possível prever qual Resolução será adotada para reger a formação de professores,

havendo a possibilidade de revogação da CNE/CP nº 2/2019, retorno à CNE/CP nº 2/2015 ou aprovação do projeto de resolução, que dependerá do atendimento às demandas educacionais e dos formadores.

Portanto, a Resolução CNE/CP 02/2015, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, enfatiza que a prática pedagógica não deve ser limitada a um espaço específico, como o período de estágio, dissociada do restante do curso. Pelo contrário, a resolução destaca que a prática deve estar integrada ao longo de toda a formação do professor, desde o início do curso até sua conclusão. Isso implica a inclusão de disciplinas pedagógicas que abordem práticas de ensino e didáticas, assim como componentes curriculares que envolvam atividades de pesquisa. Essa abordagem visa garantir que os futuros professores desenvolvam habilidades práticas desde o início de sua formação, promovendo uma integração efetiva entre teoria e prática ao longo de todo o processo formativo, o que se distancia um pouco na Resolução 02/2019.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente a importância fundamental das práticas pedagógicas na formação docente, conforme delineado pelas diretrizes estabelecidas tanto pela Resolução CNE/CP 02/2015 quanto pela análise das questões envolvendo a BNCC-Formação e as discussões em torno das resoluções subsequentes. As práticas pedagógicas não podem ser encaradas como meros complementos ou estágios isolados, mas sim como elementos integrados ao longo de todo o processo de formação dos professores. Essas práticas não apenas proporcionam aos futuros educadores experiências concretas no ambiente escolar, mas também promovem uma reflexão crítica sobre sua própria atuação e desenvolvimento profissional. É essencial que as políticas e diretrizes educacionais estejam alinhadas com essa compreensão, garantindo uma formação de qualidade que prepare os professores para os desafios contemporâneos da educação. Nesse sentido, é fundamental que haja um diálogo amplo e democrático entre as diferentes instâncias educacionais, incluindo professores, gestores, pesquisadores e demais envolvidos no processo educativo, para garantir que as políticas educacionais reflitam as necessidades reais das escolas e dos professores. Portanto, é preciso buscar um equilíbrio entre as diretrizes estabelecidas pelas resoluções e a realidade vivenciada nas instituições de ensino, garantindo que as práticas pedagógicas sejam valorizadas e efetivamente integradas à formação docente, contribuindo assim para uma educação de qualidade e para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

## 6. REFERÊNCIAS

ASSIS, Lenilton Francisco de. Formação de professores de geografia e políticas educacionais: duas décadas de mudanças e desafios (2002- 2022). – Goiânia: **C&A Alfa Comunicação**, 2023.

BRASIL, 2002. Resolução CNE/CP no 1, de 18 de fevereiro de 2002 - **Institui 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/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: Jan. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 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)**, 2019b. Portal MEC. Disponível em: [www.portal.mec.gov.br](http://www.portal.mec.gov.br) Acesso: janeiro 2024

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. Rev. **Bras. Educ.** 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143- 155

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. Revista **Brasileira de Educação**. nº 14, p.61-68 ago. / 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZEICHNER. **Política de Formação de Professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

### Histórico

Recebimento do original: 23/01/2024.

Aceitação para publicação: 27/02/2024

### Como citar – ABNT

SANTOS, Laíz Carolíne de Oliveira; ALMEIDA, Lucilene Ferreira de. As práticas pedagógicas na formação de professores: uma análise das resoluções CNE/CP Nº 02/2015 e CNE/CP Nº 02/2019. **Revista PsiPro / PsiPro Journal**, v. 3, n. 1, 2024. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10724612>