

## AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DOS ANOS DE 2015, 2019 E 2024: UM CAMINHO DE AVANÇOS E RETROCESSOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-218>

Data de submissão: 14/04/2025

Data de publicação: 14/05/2025

**Érica Alcântara Pinheiro de Paula**

Mestre em Educação  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
erica.paula@ufes.br  
<https://orcid.org/0009-0002-7220-2552>  
[lattes.cnpq.br/818047277773576](https://lattes.cnpq.br/818047277773576)

**Kalline Pereira Aroeira**

Doutora em Educação  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
kalline.aroeira@ufes.br  
<https://orcid.org/0000-0002-5893-539X>  
[http://lattes.cnpq.br/3939282778671246](https://lattes.cnpq.br/3939282778671246)

**Mary Jane Alcântara Pinheiro**

Mestre em Matemática  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)  
maryjane.pinheiro@outlook.com  
[orcid.org/0000-0002-1033-0308](https://orcid.org/0000-0002-1033-0308)  
[lattes.cnpq.br/7906993304744944](https://lattes.cnpq.br/7906993304744944)

### RESUMO

Este estudo discutiu as alterações das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2015 a 2024 e seus reflexos para os Estágios Curriculares Supervisionados e buscou compreender os avanços e retrocessos que são traçados nas transições dessas normativas para a formação docente. Por meio de uma pesquisa crítico dialética, realizou análise comparativa das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Comissão Permanente (CP) dos anos de 2015, 2019 e 2024, os resultados mostraram que: (i) a Resolução CNE/CP 01/2015 expressa princípios para uma sólida formação, inclusive a necessária articulação entre a formação inicial e contínua. (ii) há retrocessos políticos e normativos que culminaram na revogação desta diretriz e publicação da Resolução CNE/CP 02/2019, que diferentemente da anterior defende uma formação tecnicista, inclusive com definição do estágio como prática instrumental. (iii) a Resolução CNE/CP 04/2024, faz retomadas importantes em relação à formação docente, porém apresenta ainda retrocessos que precisam ser superados, como a previsão do estágio a partir do primeiro semestre sem uma estruturação clara acerca de como esse processo se realizará, o que pode fragilizar o estágio em uma perspectiva crítica.

**Palavras-chave:** Diretrizes Curriculares. Formação de Professores. Estágios.

## 1 INTRODUÇÃO

O campo da Educação sempre foi um campo de disputa política, econômica e social, de modo que as políticas educacionais se modificam de acordo com os resultados dessa disputa de forças e de poder. Nesta mesma linha, como campo de interesse e de pesquisa, a profissão docente e a formação de professores tem sido alvo de transformações constantes neste cenário de disputas que ora representam conquistas ora retrocessos.

Nos últimos dez anos, já foram publicadas três diferentes Diretrizes Curriculares para a formação inicial e contínua de professores (Brasil, 2015; Brasil, 2019, Brasil, 2024), bem como uma Diretriz para a formação continuada de professores da Educação Básica, de forma fragmentada (Brasil, 2020). Além disso, no último ano, tendo como campo de atenção à formação docente, o Governo Federal estabeleceu por meio da Portaria n.º 610/2024, o ENADE das Licenciaturas, instituiu o Programa Mais Professores e abriu consulta pública para discussão de uma proposta de Diretriz Nacional para o Estágio Supervisionado Obrigatório nos cursos de Licenciatura.

Diante das mudanças normativas e de estruturação dos cursos de formação de professores, para as Universidades, ficam os desafios de implementação, acolhimento ou resistência às imposições dentro de sua autonomia para organização de suas atividades.

Este artigo busca discutir criticamente as alterações das Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2015 a 2024 e seus reflexos para os Estágios Curriculares Supervisionados e compreender os avanços e retrocessos que são traçados nas transições normativas para a formação docente.

O artigo está organizado em seis seções. Após a apresentação das intenções e características metodológicas do texto, produzimos uma breve síntese histórica acerca das políticas de formação de professores, pontuando sobretudo a importância e responsabilidade das Instituições de educação superior nesse processo em articulação com a educação básica para a formação docente, traçando o percurso normativo até a publicação das Diretrizes Nacionais para a formação de professores de 2015.

Na seção seguinte, focamos atenção à Resolução CNE/CP 02/2015 demarcando sua construção coletiva e sua importância e limites no cenário de valorização da docência e da formação profissional de professores.

Na quarta seção sinalizamos os retrocessos e contrastes presentes nas Diretrizes para a formação de professores publicadas em 2019 e seus desdobramentos.

Na quinta seção apresentamos considerações contextualizadas acerca das Diretrizes para a formação de professores publicadas em 2024, apontando os principais pontos de convergências e divergências em relação às diretrizes anteriores.

Na sexta seção explicitamos um detalhamento comparativo acerca da estrutura organizacional disposta nas diferentes Diretrizes e acerca da organização dos estágios Supervisionados Curriculares nas normativas, posto que se apresenta como um dos principais desafios para as Instituições de ensino superior para a implementação das novas diretrizes para a formação inicial de professores.

Por último, apresentamos nossas considerações finais traçando a importância de uma tomada de posição das Universidades públicas para defesa de uma formação docente que pautar uma real valorização da profissão docente e não se renda à precarização e pressões neoliberais em torno do exercício da docência.

## **2 METODOLOGIA**

Para as discussões sistematizadas neste texto realizamos uma pesquisa qualitativa sob a perspectiva crítico dialética, uma vez que, como explica Gamboa (2007), buscamos a unidade entre objeto e sujeito, considerando o homem como ser social e histórico, determinado por contextos econômicos, políticos e culturais e como transformador da realidade.

Desenvolvemos uma pesquisa documental acerca das normativas em torno da formação de professores, sistematizando uma análise comparada confrontando as principais diferenças estabelecidas nos documentos curriculares de 2015 a 2024, período em que são publicadas pelo Conselho Nacional de Educação três resoluções que orientam as formulações curriculares para os cursos de licenciaturas no Brasil: Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 (Brasil, 2015), Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (Brasil, 2020), Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024).

A definição por esse corpus documental, decorreu da necessidade de leitura crítica desses documentos em face aos processos de reforma curricular que os cursos de formação de professores têm atravessado nas instituições de ensino superior e pela importância dessa sistematização para subsidiar as equipes pedagógicas e de gestão desses cursos.

Para a interpretação desses documentos nos reportamos às contribuições de estudos voltados para a educação emancipatória e para a formação de professores, com destaque para os estudos de Pimenta (1997, 2012), Nóvoa (1995, 2017, 2022), Pimenta e Lima (2017), Freire (1979, 1970) e Freitas (2013, 2014).

Os dados levantados foram analisados de acordo com categorias temáticas, cuja definição se efetuou a partir da leitura reflexiva no diálogo entre o aporte teórico e os dados obtidos descritos de forma sistematizada e interpretados por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2016).

### **3 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM DISPUTA: BREVE HISTÓRICO**

O exercício da profissão docente, até meados do século XVIII, era, segundo Nóvoa (1995), traçado por uma característica de atividade de segunda ordem para a qual os valores morais e a mediação religiosa eram os principais elementos para que o professor tivesse condições de se constituir na profissão. A existência de uma “formação profissional especializada e relativamente longa no seio de instituições expressamente destinadas a este fim” (Nóvoa, 1995, p. 20) surge no Brasil neste período com a criação das Escolas Normais. Acerca disso, Nóvoa pontua que as instituições de formação ocupam um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenhando um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. “Mais do que formar professores (a título) individual, as escolas normais produzem a profissão docente (em nível coletivo) contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional” (Nóvoa, 1995, p. 18).

A partir da década de 1930, no século XX, instaura-se um processo de desprofissionalização e de proletarização dos professores. As ditaduras brasileiras passam a adotar uma política de desvalorização da instrução e do magistério, ao optarem, principalmente, pela importação de tecnologia e pesquisa externas (Lengert, 2011). Inicia-se a terceira fase definida como período de desvalorização do papel do professor nas decisões políticas educacionais (Nóvoa, 1995). Essa desvalorização da profissão docente agrava-se nas décadas de 1960 e 1970, quando a partir de 1964, muitas mudanças na legislação educacional e na estrutura com a adoção do modelo tecnicista “relegando a formação de professores a simples executores de objetivos pré-programados por especialistas, com o principal objetivo a formação de um profissional executor de tarefas e adequado às regras do mercado de trabalho.

Em 1971, a Lei nº 5.692/71 modifica a formação docente, até então de responsabilidade da Escola Normal, e a coloca como uma das habilidades da formação profissionalizante do Segundo Grau. Acerca dessa alteração, Pimenta (1992) assevera que nenhuma preocupação é expressa na lei no sentido de modificarem-se os conteúdos e mesmo a organização que se propõe, pautada nas reais necessidades que a nova clientela do então antigo primário (1a. à 4a. série do 1º Grau) vinha apresentando. Ou seja, não há preocupação nem mecanismos para a articulação entre os graus de ensino (Pimenta, 1992).

Na década de 1980, um movimento que busca novamente a profissionalização docente surge para romper com a racionalidade técnica em que a formação docente é secundária ao conhecimento das outras ciências para um modelo em que o professor assume autonomia; busca-se nesse momento

a defesa de uma concepção de professor que “reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica” (Pereira, 1999, p. 113).

Trata-se do período da redemocratização do Brasil, período de diversas transformações políticas, legislativas, sociais e econômicas, que também influenciarão a profissionalização e a identidade docentes. É também um tempo de grande relevância para transformações nas políticas educacionais, com destaque, sobretudo, para a promulgação da Constituição de 1988, que fundamenta uma universalização da Educação e a eleva à condição de Direito Fundamental, o que por sua vez reflete na importância do papel social do professor. Há um enfoque também para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/1996, que visa ao fortalecimento da Educação e estabelece princípios para formação docente.

A necessidade de formação profissional específica para o exercício do magistério ganha relevância a partir dessa fase e está normatizada pela Lei 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seus Artigos 61 e 62, citados a seguir.

Art.61. 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; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996 - grifo nosso).

Art.62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (Brasil, 1996).

Esse preceito se desdobra ainda em um instrumento normativo que vem ampliar os objetivos de fortalecimento da Educação e conseqüentemente da valorização da formação docente como um dos elementos importantes para a qualidade da educação. Trata-se do Plano Nacional de Educação (PNE), instrumento normativo de exigência suprallegal em razão da Emenda Constitucional 59/2009, que faz operar por meio de metas e estratégias as diretrizes previstas na LDB. A meta 15 do PNE indica a necessidade de

garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, MEC, 2014).

Para o cumprimento da meta foram estabelecidas algumas estratégias das quais destacamos:

(15.1) Atuar, conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação de profissionais da Educação e da capacidade de atendimento, por parte de instituições públicas e comunitárias de Educação Superior existentes nos Estados, Distrito Federal e Municípios, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes (Brasil, MEC, 2014).

(15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica;

(15.11) implantar, no prazo de 1 (um) ano de vigência desta Lei, política nacional de formação continuada para os (as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados (Brasil, 2014).

A atenção para estas estratégias, bem como para o Disposto na Meta 15 do Plano Nacional de Educação têm por objetivo chamar a atenção a um importante ponto que acreditamos ser muito relevante para a Formação docente que defendemos nesta análise. Trata-se da colaboração mútua nesse processo de formação docente entre os entes públicos responsáveis pelos sistemas de Educação, seja o Sistema Federal responsável pela Educação Superior e Educação privada, seja o Sistema Estadual e Municipal que compartilham da responsabilidade prioritária sobre a Educação Básica, o primeiro preferencialmente responsável pelo Ensino Médio e o segundo pelo Ensino Fundamental.

Quando se trata da Formação docente, nessa perspectiva, não cabe a um ente público isoladamente a responsabilidade por toda a formação dos docentes de sua rede. Nem é a escola que deve caminhar sozinha para a formação de seu corpo docente, embora tenha relevante importância nesse processo, permitindo inclusive espaço e autonomia para que os docentes possam refletir sobre sua própria prática e sobre a prática de todo corpo docente coletivamente. Sobretudo, porque o conhecimento produzido nas pesquisas acadêmicas nas Universidades, o produzido durante a formação inicial e contínua que, inclusive, por força da política educacional prescrita nas normativas sobre formação docente, passam necessariamente pela Universidade, são de extrema importância para a reflexão e reconstrução das práticas docentes nas escolas.

De igual modo, embora as Instituições de Ensino Superior, sobretudo, as públicas, tenham assumido nesse formato legislativo uma grande responsabilidade sobre a formação docente, assumindo também o papel de Instituições Formadoras, a formação docente não acontecerá isoladamente dentro dos muros da universidade, muito menos restrita dentro das paredes das salas de aula dos cursos de Licenciatura.

Caminhando na mesma direção, na defesa de uma formação docente sólida que primasse pela articulação entre formação inicial e continuada pautando o desenvolvimento profissional individual e coletivo dos docentes, as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores, publicadas em 2002, demarcaram o tema em seus dispositivos.

Antes mesmo da Publicação do Plano Nacional de Educação, as Diretrizes para a Formação de professores de 2002 - Resolução CNE 01/2002 já estabeleciam em seu artigo 7º a responsabilidade das Instituições formadoras na tomada de ações que sejam adequadas à concepção de qualificação da formação docente que se propõe no documento, conforme disposto a seguir.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: [...] IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados; V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;(Brasil, CNE, 2002).

Porém, as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores foram reformuladas, após a publicação do Plano Nacional de Educação de 2010 e consolidadas na Resolução 002/2015 do CNE, publicada em 01 de julho de 2015, normativa para que direcionamos análises na próxima seção.

#### **4 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2015**

A Resolução CNE/CP 02/2015, além de apresentar um projeto de formação alinhada às contribuições de teóricos e pesquisadores críticos da Educação, apresenta uma característica peculiar em sua formulação que é a ampla discussão e o caráter democrático de sua construção.

Destaca-se que essas Diretrizes apresentam uma organicidade diferente em relação à construção dos Currículos de Curso de Formação Inicial, ampliam a abrangência, na medida em que contemplam a formação inicial para os cursos de Licenciaturas, de 2ª Licenciatura e de Formação Complementar. Além disso, trazem importante avanço no âmbito da Formação de Professores ao passo que, enquanto as Diretrizes de 2002 timidamente faziam uma única menção à formação continuada no §2º do Art. 14, as Diretrizes de 2015 passam a tratar de forma extensiva e articulada não só da formação inicial mas também da formação continuada, sendo inclusive definidas como Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e traz ainda capítulo próprio sobre a formação continuada que em seu Art. 16 define que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Acerca da articulação entre a formação inicial e continuada de professores as Diretrizes de 2015 dispõe em seu §1º do Art. 1º que

nos termos do §1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Além disso, as diretrizes de 2015 materializam avanços alinhados com o Plano Nacional de Educação, dentre os quais se destacam: a demarcação do conceito de docência, a definição ampliada do campo de atuação docente, bem como expressamente dispõe sobre a necessidade articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão e a articulação entre o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), conforme se transcreve do artigo 4º

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (Brasil, 2015).

Esses avanços foram extremamente importantes para tornar instituídos nacionalmente os princípios da Formação docente defendidos por pesquisadores da temática. Para Pimenta (2016), as Diretrizes de 2015 trazem um caráter de Educação emancipatória com forte influência Freireana, a autora destaca sobretudo a preocupação nas Diretrizes, em pontuar a importância da articulação da formação inicial com a formação continuada de professores posto que se efetivadas

a universidade poderá ter uma proximidade maior com as escolas da educação básica para a formação continuada dos professores e, ao mesmo tempo, para a formação continuada dos próprios professores da universidade, que terão mais oportunidades de conhecer e pesquisar a escola pública (Pimenta, 2016, p. 100).

Ainda acerca das Diretrizes de 2015, ressaltamos, que, em que pese o prestígio alcançado, dada a construção coletiva e debatida, e os avanços que representa, por certo há nelas fragilidades que precisam ser superadas. Em análises realizadas por Dameão, Farias e Pereira (2023), por exemplo, os autores apontam como limitação o tratamento dado pelas Diretrizes à interdisciplinaridade na formação docente. Eles chamam atenção para a ocorrência de que a Resolução CNE/CP 2/2015, embora utilize com frequência os termos ligados à interdisciplinaridade, não apresenta definições ou orientações

objetivas sobre como promovê-la de fato mesmo mencionando o conceito de práxis, que sugere uma formação mais crítica e profunda.

Contudo, ainda que se possa encontrar lacunas em seu texto e pontos que podem sim chegar a uma alteração, sua constituição com o cuidado em tentar se opor ao projeto neoliberal de formação por competências, a composição da base de sua construção com representantes das Universidades e das entidades educacionais, a valorização da docência, da articulação entre a formação inicial e continuada, o cuidado em tratar em capítulos próprios temas como a valorização da profissão docente, da formação contínua representou avanços significativos, ao mesmo em termos normativos, nas políticas de formação de professores. Essa normativa assume uma perspectiva de formação que se aproxima do que defendemos, valorizando a unidade de teoria e prática e a atividade de ensino como uma prática de formar o pensamento crítico dos estudantes, na medida que faz diálogo com os princípios de uma educação humanizadora, no sentido explicitado por Freire (1979, 1970).

Fato, é porém, que as referidas Diretrizes sequer chegaram a ser efetivamente implementadas nas Universidades, posto que antes de encerrado os prazos de sua implementação, iniciou-se um acelerado processo de reformulação educacional que culminaram na publicação de novas Diretrizes em 2019.

## **5 AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 2019: UM CAMINHO DE RETROCESSOS**

Na contramão dos avanços traçados, em 2019, foram publicadas novas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, Resolução CNE 02 de 20 de dezembro de 2019, que revogaram as Diretrizes de 2015 e instituíram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Formação de Professores, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Estas Diretrizes foram bastante contestadas por Instituições formadoras, pesquisadores e Associações do campo da Educação, posto que aprofundaram uma tendência de desprofissionalização da docência e desvalorização do professor sobretudo, porque retiraram importantes conquistas que estavam materializadas na Resolução CNE/CP 02/2015, especialmente, em relação à concepção de docência e a valorização da Profissão docente. Se por um lado, as Diretrizes anteriores traziam um capítulo próprio acerca da valorização do magistério e tratavam de questões importantes como as condições de trabalho, carreira e remuneração, as Diretrizes de 2019, restringiram a valorização do magistério a mencionar a valorização do Magistério em um único inciso em que cita como forma de valorização tão somente o “reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (Brasil, 2019). Essa concepção reduzida desconsidera a valorização como dimensão

estrutural da formação docente, tal como prevista no inciso III do Art. 12 da Resolução nº 2/2015, que compreendia essa valorização de modo integrado à formação inicial e continuada, incluindo a construção coletiva de planos de carreira e salário, a garantia de jornada com dedicação exclusiva ou tempo integral em um único estabelecimento de ensino e a destinação de um terço da carga horária para atividades pedagógicas fora da sala de aula (Brasil, MEC, CNE, 2015).

Outro ponto que se destaca em relação à alteração das Diretrizes em 2019, é o apagamento em relação à necessidade de formação contínua na medida em que, já em sua ementa, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 define que “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), enquanto a Resolução CNE/CP 02/2015 definiram diretrizes para a formação inicial e continuada. Esta alteração está relacionada à decisão de fragmentar esses dois níveis de formação, o que mais tarde em 2020 observou-se com a publicação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que tratou especificamente da Formação Continuada de Professores em uma progressiva desarticulação entre a formação inicial e continuada e traz como Objeto principal implementar a Base Nacional Comum Curricular e pauta a formação contínua docente em uma formação exclusivamente em torno de conteúdos das áreas específicas, habilidades e competências. sem qualquer vinculação com a formação inicial.

Embora, as Diretrizes de 2019 tratam expressamente da articulação entre a formação inicial e a formação contínua, apenas citam, superficialmente, o tema no inciso VI do Art. 5º que trata dos Fundamentos da Formação Docente afirmando que “a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais”; no inciso VII - “a articulação entre a formação inicial e a formação continuada”; e no inciso VIII - “a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico, o da instituição de Educação Básica na qual atua o docente (Brasil, MEC, CNE, 2019), o conjunto de seus dispositivos, na verdade, mostram-se distantes desta perspectiva, até mesmo desconsiderando a necessidade de formação contínua.

Essa modificação é reflexo de uma concepção diferente do que o aporte teórico trabalhado neste estudo defende para a construção da profissionalização docente. As Diretrizes de 2019 se baseiam em um modelo que tem por objetivo reduzir a profissão à atividade mecânica acrítica, a uma ação submissa aos interesses econômicos e políticos de uma minoria dominante e que se constitui, portanto, como retrocesso desconstruindo todo o processo de profissionalização da docência.

Considerando, portanto, os retrocessos que estas normativas traziam em consonância com outras reformas educacionais também refutadas, tais como a Reforma do Ensino Médio e a própria BNCC, base das Diretrizes em comento, foram diversas manifestações contrárias à implantação das Diretrizes de 2019, muitas críticas da academia, assim como destacam Belletati, Pimenta e Lima (2021), e questionamentos levantados, ao passo que, em 06 de julho de 2022 o CNE emitiu uma Nota Técnica com esclarecimentos sobre a Resolução frente aos questionamentos das IES. A Nota de Esclarecimentos acerca da Resolução detalhou ponto a ponto as questões levantadas e informou que não haveria prorrogação de prazo, devendo as Diretrizes de 2019 ser implantadas até dezembro de 2022. Contudo, em agosto de 2022, a Resolução CNE/CP nº 2/2019 foi alterada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022, com a ampliação do prazo de implantação da normativa para dezembro de 2023. Já em setembro de 2022 foi publicado um Comunicado do CNE em que tornou sem efeito a Nota de Esclarecimento emitida. Em síntese, informa que

Considerando que a partir da expansão do prazo de implantação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, o CNE vem se dedicando, por meio de comissão própria, à proposição de alterações na Resolução, frente às questões levantadas pelas IES públicas e privadas, tendo em vista a responsabilidade em garantir e zelar pela ampliação dos direitos ao aprendizado e pelo aperfeiçoamento da formação de professores, em bases consensuais. Comunicamos que a Nota de Esclarecimento sobre a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, redigida no âmbito da Comissão de Formação de Professores do CNE, perde seu objeto, na medida em que definimos avançar em torno de alterações ou aperfeiçoamentos de itens ou artigos da referida Resolução. Nessa medida, as propostas elaboradas serão submetidas a consultas e debates adequados à sua conclusão (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação, 2020).

A publicação deste comunicado e as contradições nas decisões que, ora determinam a implantação imediata, ora ampliam o prazo para a implementação das Diretrizes de 2019, geraram incertezas quanto à Política de Formação Docente e quanto a quais diretrizes devem ser seguidas pelas instituições de ensino superior. Essa instabilidade impactou significativamente o planejamento e a organização dos programas de formação de professores. Além disso, a falta de clareza e consistência nas orientações do CNE gerou desafios adicionais para as instituições, que encontraram dificuldades na implementação de mudanças necessárias para atender às novas diretrizes, especialmente no curto prazo.

A publicação das Diretrizes para a formação contínua dos professores da educação básica, tratada como Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada) aprofundaram a crise na Política de formação de professores e ampliaram tanto o retrocesso na implementação de políticas eficazes, quanto as tensões e incertezas em torno das

decisões a serem tomadas pelas Instituições educacionais quanto às suas políticas internas de Formação de professores.

Como resultado da forte tensão em um movimento liderado por diversas entidades em defesa do campo educacional, que defendiam a revogação das Diretrizes de 2019 e a retomada das Diretrizes de 2015, novas Diretrizes passaram a ser discutidas e em junho de 2024, foi publicada a Resolução CNE/CP 04/2024 que são as Diretrizes em vigor, sobre as quais passaremos a tratar.

## **6 AS NOVAS DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA TENTATIVA DE CONCILIAÇÃO DE DIFERENTES PROJETOS DE SOCIEDADE**

Já em 2024, sob a forte pressão do Movimento Nacional pela Revogação da Resolução 02/2019 e diante das intensas manifestações das entidades representativas da área educacional, incluindo-se um Movimento de uma Frente ampla para a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e pela Retomada da Resolução 02/2015, o MEC publicou a prorrogação do prazo para implementação da Resolução CNE/CP para o dia 31/03/2024 e apresentou nova Minuta de Resolução, cujo parecer (Parecer MEC /CNE/CP 04/2024) foi aprovado em 12 de março de 2024 e homologado em 23 de maio de 2024. Em 03/06/2024 foram homologadas e publicadas as novas Diretrizes para Formação de Professores Resolução CNE/CP 04/2024.

Em uma primeira análise, podemos destacar que embora a Resolução preveja a revogação da Resolução CNE/CP 02/2019 e se proponha como uma releitura da Resolução CNE/CP 02/2015, mantém-se em seu texto o apagamento em relação à formação contínua que se viu na Resolução anterior, inclusive mantendo-se o apagamento da formação contínua em sua ementa que passa a ser “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)” (Brasil, CNE, 2024), bem como embora disponha sobre a revogação da Resolução CNE/CP 01/2020 que trata da Base Nacional Comum para a Formação Contínua não trata da temática em seus dispositivos.

Também é possível verificar uma retomada de Princípios deixados de lado na Resolução 02/2019, que valorizam os saberes específicos da docência e que não concebem docência como uma atividade técnica de reprodução da BNCC.

Registra-se, sobretudo, que as novas Diretrizes trazem em seus diversos dispositivos a preocupação com a articulação da formação inicial com a Escola como campo privilegiado para a formação e articulação com o exercício profissional da docência na Educação básica, enfatizando a necessária articulação entre a Universidade e a escola. Inclusive, o Parecer relatado acerca da

Resolução (Parecer CNE/CP 04/2024) traz um capítulo próprio para tratar da parceria entre estas duas instituições, pontuando que

é evidente que tais ações só se tornam possíveis mediante a criação de espaços regulares de encontro e diálogo entre professores universitários e professores da Educação Básica, que precisam ter sua expertise reconhecida e valorizada. Isso contribui para construir uma relação mais igualitária entre universidade e escola. Essas estratégias auxiliam a cultivar uma parceria sólida e colaborativa entre a universidade e a escola, resultando em uma formação de professores mais alinhada às demandas reais da prática docente e ao contexto educacional. É fundamental que tanto a universidade quanto a escola reconheçam a importância e valorizem a contribuição que cada uma pode oferecer nesse processo de formação (Brasil, MEC, CNE, 2024).

Em carta aberta, o Grupo de Estudos e Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Formação de Educadores (GEPEFE/FEUSP) destaca nove pontos de crítica às Novas Diretrizes sobre os quais fazemos uma síntese a seguir.

Um primeiro aspecto é que as Diretrizes, ao separar as dimensões pedagógica e administrativa, acabam por favorecer a terceirização da gestão escolar, e consequente privatização, uma vez que torna vulnerável a autonomia das escolas e ignora a necessidade de formação específica em Pedagogia para a função gestora. Assevera assim que, ao restringir a gestão educacional a aspectos do ensino, a norma desconsidera a complexidade da prática escolar e abre caminho para a atuação de empresas privadas no espaço público da educação.

O GEPEFE destaca também que a concepção de formação docente trazida no bojo da normativa é instrumental e mercadológica na medida em que a

evidencia uma supervalorização da prática em detrimento da teoria, o que se percebe: I – na compreensão das práticas como atividades desarticuladas e fragmentadas, reforçadas na curricularização da extensão ocupando maior espaço na carga horária dos componentes disciplinares; II – nos estágios que expressam uma perspectiva técnica simplificada de inserção nas escolas para que aprendam (e realizem) práticas de ensinar

Essa orientação reduz a universidade a um papel secundário na formação de professores, esvaziando os estágios de sua dimensão crítica e investigativa e convertendo-os em espaço de precarização da mão de obra discente, comprometendo sua função formativa e o desenvolvimento de uma práxis fundamentada e transformadora.

Outro ponto importante destacado na carta aberta e que já sinalizamos é que, por mais que a Resolução CNE/CP 04/2024 afirme contemplar a formação de professores para todas as etapas e modalidades da educação básica, não está evidenciado um real compromisso do Estado com a formação continuada necessária para garantir essa abrangência. Isto porque conforme já destacado há um apagamento acerca da articulação entre formação inicial e continuada, bem como uma omissão

acerca das condições objetivas tais como carreira, salários e financiamento público, o que fragiliza a efetivação dessa proposta e compromete o atendimento às especificidades de cada modalidade.

Além disso, o grupo aponta que, apesar de um aparente recuo, a lógica por competências permanece orientando a formação docente, o que está nítido na distribuição de 50% da carga horária para materialização da BNCC e chama atenção ainda para uma negação da Pedagogia como campo científico e profissional, e pela tecnização da Didática, bem como aponta a influência de interesses privados na elaboração das diretrizes, o que compromete o caráter público e emancipador da educação, reduzida a uma concepção instrumental e funcional.

Reiteramos que, apesar das fortes críticas às políticas educacionais adotadas nos Governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, implementadas no atual Governo de Lula, composto em uma formação política por coalizão, na tentativa de conciliar dois projetos de sociedade inconciliáveis, também estão pautadas na lógica neoliberal que passou a influenciar a Educação a partir dos anos 1990, alicerçadas na valorização da gestão por resultados, na formação por competências a que as Diretrizes de 2015 tentaram superar, na mercantilização do ensino e na presença crescente de organizações privadas na formulação de políticas públicas.

O comprometimento da Resolução CNE/CP 04/2024 com a agenda neoliberal se evidencia em sua estrutura, ao privilegiar uma concepção técnica e utilitarista da educação, centrada em competências e resultados. Nessa direção, é possível identificar, como discute Freitas (2013, 2014), que se nega o direito à educação de qualidade em favor da prática pelos reformadores empresariais. Essa orientação enfraquece a dimensão crítica e formativa do processo educativo, desvaloriza os fundamentos teórico científicos da Pedagogia e favorece a inserção de interesses privados na definição das políticas públicas, em detrimento do compromisso com uma formação docente voltada à justiça social, à democracia e à valorização da escola pública.

A materialização das contradições apresentadas podem ser observadas na análise comparada das Resoluções quanto à organização da carga horária, da matriz curricular e das concepções de Estágio Curricular que cada Diretriz traz conforme passamos a discorrer nas seções seguintes.

## 6.1 DA CARGA HORÁRIA E ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

Em relação à carga horária dos cursos de licenciatura, a Resolução CNE/CP 02/2015 amplia a carga horária, anteriormente definida na Resolução CNE/CP 02/2002 de 2800 horas para 3200, tendo as Diretrizes seguintes mantido essa carga horária total para os cursos.

Há, porém, diferenças nas normativas quanto à distribuição desta carga horária entre os componentes que compõem a estrutura dos cursos.

As Diretrizes de 2002 estabeleciam 400 horas de Prática como componente curricular, 400 horas de estágio, 1800 horas voltadas à científico cultural e 200 horas de atividades complementares.

As Diretrizes de 2015, por sua vez, trazem uma nova organização para os cursos, estabelecendo 3 núcleos:

- I. núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais;
- II. núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino;
- III. núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Para os núcleos de formação geral e de aprofundamento e diversificação de estudos, a carga horária somada destinada nas diretrizes de 2015 era de 2200 horas sem uma divisão especificada entre estes núcleos, porém, estabelecia que a carga horária para os conhecimentos pedagógicos deveria corresponder a pelo menos  $\frac{2}{5}$  da carga horária total, o que se traduz em 1280 horas.

Para o núcleo de estudos integradores, em que se inserem, as atividades complementares, foram definidas 200 horas, que totalizam entre os 3 núcleos uma carga horária de 2400 horas.

As outras 800 horas ficaram distribuídas entre os estágios e as práticas como componentes curriculares, sendo 400 horas para cada.

Nesta organização, as Diretrizes de 2015 consolidavam um currículo não conteudista que se preocupava em valorizar não só os conhecimentos pedagógicos como os fundamentos para uma formação humana.

Numa concepção oposta, o caráter conteudista e tecnicista das Diretrizes de 2019 também se refletiam na organização curricular e distribuição de carga horária nelas definidas.

Manteve-se a estrutura em 3 grupos, porém agora o grupo I definido como ‘base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais’ (Brasil, 2019), com 800 horas, o grupo 2 para “a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos” (Brasil, 2019) com 1600 horas e o grupo III com 800 horas destinadas às práticas pedagógicas sendo 400 horas para os estágios e 400 horas para a prática dos componentes curriculares do grupo 1 e 2.

Se por um lado a Resolução 02/2015 valorizou os conhecimentos pedagógicos fixando 1/5 da carga horária total do curso, as Diretrizes de 2019 fizeram uma inversão supervalorizando os conteúdos fixados na BNCC, fixando 1600 horas para componentes específicos da BNCC, bem como buscou fixar uma centralidade na prática, em uma perspectiva dicotômica fixando as 400 horas de prática como a prática dos componentes curriculares dos grupos 1 e 3, como se a teoria fosse aprendida no grupo 1, como se houvesse essa fragmentação da teoria e da prática.

Outra diferença observada na estrutura curricular a partir das Diretrizes de 2019 é o apagamento da carga horária destinada às atividades complementares e diversificação de estudos, tendo as 200 horas anteriormente previstas sido incorporadas à carga horária dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento.

Antes de tratarmos da distribuição da carga horária nas Diretrizes atuais é importante pontuar que em 2018, em um desdobramento de meta definida no Plano Nacional de Educação de 2014, o CNE publicou a Resolução 07/2018 que estabeleceu que os cursos de graduação deveriam dispor de 10% da carga horária total dos cursos para a creditação da extensão. Desde então a organização dessa carga horária na estrutura dos cursos de Graduação passaram a ser um desafio, sobretudo nas licenciaturas ante a vedação da sobreposição de cargas horárias definidas na resolução específica e preocupação para a não ampliação da carga horária total dos cursos que poderiam tornar mais longa a sua duração e desestimular o ingresso de estudantes em um cenário de crise que já vêm enfrentando os cursos em relação à redução da procura dos estudantes para os cursos.

Assim as Diretrizes de 2024, estabelecem uma organização curricular que mantém as 3200 horas para as licenciaturas e mantém a estrutura em núcleos fixando 4 núcleos.

O primeiro núcleo com uma carga horária de 880 horas se define como “Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar” (Brasil, 2024).

O segundo Núcleo com 1600 horas está definido como

Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE: composto pelos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento definidos em documento nacional de orientação curricular para a Educação Básica e pelos conhecimentos necessários ao domínio pedagógico desses conteúdo.

Para o Núcleo III as Diretrizes buscam encontrar uma solução para a implementação da creditação da extensão, destinando 320 horas para as atividades de extensão “realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares: [...] nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES” (Brasil, 2024).

Observa-se que se as instituições estavam tendo dificuldades de estabelecer de onde retirar, ou encaixar, os 10% da carga horária total para a destinação às atividades extensionistas, a resolução escolhe o fim das práticas como componentes curriculares, distribuindo 320 horas para a creditação da extensão e para a ampliação em 80 horas da formação geral.

Observa-se ainda que apesar de não citar a BNCC explicitamente na organização curricular a estrutura definida nas novas Diretrizes são muito semelhantes à das Diretrizes de 2019 com foco nos conteúdos específicos das áreas de conhecimento.

Por fim, as novas Diretrizes definem o Núcleo IV com 400 horas para o Estágio Curricular Supervisionado, o que pautamos na seção a seguir.

## 6.2 DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

O Estágio Curricular Supervisionado foi fixado com a carga horária de 400 horas a partir da Resolução CNE/CP 01/2002 tendo sido concebido como componente curricular que considera a unidade teoria e prática e que não está desarticulado como espaço isolado em relação aos demais componentes curriculares.

Na organização proposta em 2002, os estágios deveriam ser ofertados a partir da segunda metade dos cursos de licenciatura.

As Diretrizes de 2015, construída também tendo como princípio a unidade entre teoria e prática define no § 3º do Art 13 que nos cursos de formação docente:

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).

Quanto ao tempo em que o estágio deve ser ofertado, as Diretrizes de 2015 não fixa rigidamente ao passo que estabelece que os tempos e espaços terão como critério de organização eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, respeitados os conhecimentos delineados no artigo 12, que é o dispositivo que define os núcleos de organização curricular.

Embora, as Diretrizes de 2015 não tenha se detido a conceituar e detalhar o estágio curricular em seu texto, a coerência com que é construída em relação aos princípios que expressa não deixam dúvida em relação à busca de um estágio que se desenhe como um dos eixos de articulação da formação inicial e contínua e em torno da práxis, da efetiva unidade entre teoria e prática.

As Diretrizes de 2019, por sua vez rompe essas concepções e fixa como princípio a “centralidade da prática por meio de estágios que enfoquem o planejamento, a regência e a avaliação de aula, sob a mentoria de professores ou coordenadores experientes da escola campo do estágio”

(Brasil, 2019) recorrendo a uma lógica da prática como atividade que se realiza em torno de si mesma, como se a prática pudesse ser considerada como momento fragmentado em relação à teoria.

Essa perspectiva da prática nas Diretrizes de 2019 se observa também em coerência ao projeto de formação que traça em todo seu texto, numa desvalorização formativa que trabalha com a ideia de autoformação e engajamento para a aprendizagem e funda a prática como aplicação da teoria. Tal perspectiva se observa, inclusive na definição reducionista que trazem da prática como componente curricular ao dispor no § 5º do Art 15 que as práticas “consistem no planejamento de sequências didáticas, na aplicação de aulas, na aprendizagem dos educandos e nas devolutivas dadas pelo professor.”

Registra-se ainda uma outra alteração em relação aos estágios na Resolução CNE/CP 02/2019 é que fixa os tempos de realização com a informação de que devem ser ofertados desde o início do curso.

As novas diretrizes de 2024, na forma em que foi concebida, tentando conciliar os dois projetos das Diretrizes anteriores que se contrapõem, retoma em seu texto a necessária unidade entre teoria e acerca do estágio define em seu Art 13º

- Núcleo IV - Estágio Curricular Supervisionado - ECS: componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, deve ser realizado em instituição de Educação Básica e tem como objetivo atuar diretamente na formação do licenciando, sendo planejado para ser a ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor, o estágio deve oferecer inúmeras oportunidades para que progressivamente o licenciando possa conectar os aspectos teóricos de sua formação às suas aplicações práticas, inicialmente por meio da observação e progressivamente por meio de sua atuação direta em sala de aula.

§ 1º O estágio curricular supervisionado não é uma atividade laboral, é um dos componentes da formação do futuro profissional de magistério e, portanto, deve ser desenhado para assegurar que seja uma experiência de aprendizagem e socialização inicial na profissão.

§ 2º O licenciando em situação de estágio curricular supervisionado não será o principal responsável pela regência das aulas, e quando assumir essa função, deverá ser acompanhado do professor regente e supervisionado pelo docente da IES (Brasil, Mec, 2024).

Ao mesmo tempo em que a normativa retoma o Estágio como Componente Curricular obrigatório e reafirma o Estágio como atividade não laboral, que eram pontos importantes retirados das Diretrizes de 2019, mantém uma concepção de estágio como aplicação prática da teoria com um engessamento das práticas de estágio em que define como observação seguida de uma progressão até a atuação profissional.

Outro ponto em relação ao Estágio Curricular que nos chama atenção nestas Diretrizes, é o disposto no § 5º “O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá: I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Brasil, Mec, 2024).

Em que pese, a importância do Estágio articulado e integrado em todo o currículo e não concentrado nos semestres finais, no contexto político neoliberal, na perspectiva de estágio como aplicação prática presente na normativa e sobretudo sem um direcionamento claro dos meios de efetivação deste estágio, considerando as condições materiais de trabalho docente. Há um grande risco de redução do estágio à racionalidade técnica, inclusive com a possibilidade de falta de docentes com perfil para assumirem a disciplina de Estágio, posto que as Diretrizes não sinalizam para o provimento de novas vagas de docentes para acompanhar uma transformação curricular nessa dimensão.

Além disso, outra preocupação com esta definição do estágio desde o primeiro semestre se relaciona a ausência de maturidade teórica por parte dos licenciandos para lidarem com os conflitos e desafios existentes no espaço escolar que requer uma delimitação clara e cuidadosa de como estes licenciandos serão inseridos na escola sem uma base teórica.

Não fosse apenas isso, a Resolução informa que os estágios devem estar distribuídos durante todo o curso e com objetivos e foco definidos em cada um deles, mas não especifica a que foco se refere, bem como deixa novamente um grande desafio às Instituições formadoras para uma organização curricular, sem as condições necessárias para a sua implementação.

Destacamos ainda acerca do Estágio que as novas Diretrizes apresentam contradições, posto que ao mesmo tempo que revelam a concepção reducionista de aplicação prática ao estágio, retoma elementos que consideramos importantes como o necessário acompanhamento do estagiário por parte do docente da Universidade em articulação ao docente da Educação Básica. Inclusive, define que nesta articulação, as escolas de educação básica deverão realizar o “acolhimento, orientação e diálogo formativo com os licenciandos nas atividades de estágio, a partir de programas e projetos estruturados nos PPCs de seus cursos”. Essa contradição presente nas Diretrizes gera confusão na medida que tentam conciliar as concepções das Diretrizes de 2015 com as das Diretrizes de 2019, porém são inconciliáveis, dada a diferença de projetos políticos e de sociedade que cada uma delas representa.

## **7 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Da análise das Diretrizes Curriculares propostas em políticas educacionais e para professores entendemos que a Resolução CNE 02/2015, avançou significativamente nas Políticas de Formação de Professores e representa dentre as Normativas aqui apresentadas, a que melhor se enquadra à formação que defendemos, uma vez que entendemos que aperfeiçoa a formação ao consolidar as concepções demarcadas pela teoria, além de trazer mais organicidade às Diretrizes para a formação de professores com a recomendação de realização de percursos formativos por meio dos Núcleos. Propõe uma institucionalização de um projeto de formação pelas Instituições de Educação Superior, priorizando as

Universidades, por meio da efetiva articulação destas com os entes federados, seus sistemas e redes, instituições de educação superior e instituições de educação básica.

Contribui ainda com a preocupação intensa com a formação dos profissionais do magistério da educação básica fundamentando-se na superação da dicotomia entre teoria e prática, assim como, permite efetiva articulação entre os saberes, bem como reforça a necessidade de formação contínua com um capítulo específico considerando que a profissionalização não se esgota na Formação Inicial. Destaca-se ainda a ampliação da carga horária e a delimitação da formação mínima em 8 semestres e 4 anos, impedindo uma formação aligeirada privilegiando a formação docente.

Feitos tais apontamentos acerca do cenário atual das Diretrizes para a formação docente, ressaltamos que compreendemos a formação docente como uma formação que deve levar em consideração a especificidade dos saberes docentes necessários ao futuro profissional e que o desenvolvimento profissional docente não dispensa, uma política de formação coletivamente concebida, que necessariamente deve ser institucionalizada, em uma relação não fragmentada, pautada na articulação entre Universidade e Escola.

Ressaltamos ser preciso retomar os caminhos normativos para o que aponta para a necessária e consistente articulação entre as formações de professores, seja a inicial ou a contínua, seja a do professor da Educação Básica ou a do professor universitário. Apostamos, assim como traçado nas Diretrizes para a formação de professores 02/2015, no Estágio Supervisionado Curricular como um potencial ponto de articulação entre estas formações, na medida em que entendemos que, embora ele não seja a única, é uma enriquecedora oportunidade formativa e de articulação entre estas Instituições, de modo que se tiver em seu processo uma perspectiva dele como Campo de Conhecimento e Eixo Articulador pode garantir uma aproximação real e efetiva entre Universidade e escola, entre formação inicial e contínua, numa perspectiva de formação para o desenvolvimento profissional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.

BELLELATI, V. C. F.; PIMENTA, S. G.; LIMA, V. M. M. Formar professores intelectuais crítico-reflexivos nos cursos de licenciatura apesar das diretrizes nacionais: transgressões possíveis. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 32, e021026, jan./dez. 2021. DOI: 10.32930/nuances.v32i00.9128.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Seção 1.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 13 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial, em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 28 de outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 out. 2020. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nanosheets/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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 4/2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 610/2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024.

DAMEÃO, A.; FARIAS, G. dos S.; PEREIRA, P. S. Discussões sobre formação de professores e interdisciplinaridade: o que dizem as Resoluções CNE/CP 2/2015 e CNE/CP 2/2019? REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Cuiabá, v. 11, n. 1, e23020, jan./dez. 2023. DOI: 10.26571/reamec.v11i1.1434. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26571/reamec.v11i1.1434>. Acesso em: [data não fornecida].

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAS, L. C. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, I. R.; PACHECO, D. D. Z. (org.). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 6, n. 1, p. 48-59, ago. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12594>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LENGERT, R. Profissionalização docente: entre vocação e formação. La Salle – Revista de Educação, Ciência e Cultura, [S. l.], v. 14, n. 2, 2011.

NÓVOA, A. (org.). Profissão professor. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa, [S. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. DOI: 10.1590/198053143763.

NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. Revista Brasileira de Educação, [S. l.], v. 27, e270129, 2022. DOI: 10.1590/S1413-24782022270129. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270129>. Acesso em: [data não fornecida].

PIMENTA, S. G. Em defesa de um ensino público e com qualidade. Comunicação & Educação, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 97-107, 2016. Entrevista concedida a Nonato, C.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. Revista Nuances, São Paulo, v. 3, p. 5-14, 1997.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2017.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. Educação & Sociedade, [S. l.], n. 68, p. 109-123, dez. 1999.

SANCHES GAMBOA, S. Pesquisa em educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.