

Análise-interpretativa das diretrizes curriculares para a formação docente no Brasil

An Interpretive Analysis of Curriculum Guidelines for Teacher Education in Brazil

Análisis interpretativo de las directrices curriculares para la formación docente en Brasil

Laís Couyⁱ

Doutora em Educação | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri | Minas Gerais | Brasil 

Eliane Scheid Gazireⁱⁱ

Doutora em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Minas Gerais | Brasil 

Resumo:

A discussão apresentada é parte integrante de uma pesquisa de doutorado realizada em um Programa de Pós-Graduação em Educação. Objetivou-se, com este texto, realizar uma análise-interpretativa das diretrizes curriculares, a partir da exploração das legislações que definiram componentes curriculares e/ou princípios norteadores que balizaram (ou balizam) a formação inicial para o exercício profissional da docência no Brasil, formuladas pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) (Brasil, 2002b; Brasil, 2015b, Brasil, 2019b; Brasil, 2024b). Para a feitura do trabalho, foi realizado um levantamento desses documentos, a partir da cronologia de publicação, procurando entender os contextos históricos da época em que foram formulados. Foi realizada uma investigação de natureza qualitativa, utilizando principalmente os procedimentos relativos à análise documental. A avaliação é de que a legislação de 2002, em comparação às normativas anteriores, propôs uma preparação mais voltada para a atuação na sala de aula, com valorização da prática docente, desde o início do curso. Verificou-se também que as diretrizes de 2015 reafirmam esses pressupostos, incluindo outros princípios importantes, como discussões sobre diversidade e inclusão. As de 2024 apontam princípios norteadores mais próximos das de 2015 do que das de 2019, mas modificam a natureza de alguns componentes curriculares. Outro aspecto observado é que os processos de aprovação das legislações de 2019 e 2024 careceram de maior participação de entidades educacionais da sociedade civil e amadurecimento das discussões sobre quais alterações seriam adequadas em relação às diretrizes anteriores.

Palavras-Chaves: Formação inicial de professores. Licenciatura. Diretrizes curriculares. Princípios e componentes curriculares.

Abstract:

The discussion presented here is an integral part of doctoral research conducted in a graduate program in education. This text aimed to conduct an interpretive analysis of the curriculum guidelines by examining the legislation that defined the curricular components and/or guiding principles that have shaped (or continue to shape) initial teacher education for the professional practice of teaching in

Brazil, as formulated by the National Education Council/Plenary Council (CNE/CP) (Brazil, 2002b; Brazil, 2015b; Brazil, 2019b; Brazil, 2024b). To carry out this study, a review of these documents was conducted based on their chronology of publication, seeking to understand the historical contexts of the periods in which they were formulated. A qualitative study was conducted, primarily using procedures related to documentary analysis. The assessment shows that the 2002 legislation, when compared to previous regulations, proposed training more focused on classroom practice, with an emphasis on teaching practice from the very beginning of the program. It was also found that the 2015 guidelines reaffirm these assumptions, including other essential principles, such as discussions on diversity and inclusion. Although the 2024 guidelines outline guiding principles that are closer to those of 2015 than to those of 2019, they modify the nature of some curricular components. Another point noted is that the legislative approval processes for the 2019 and 2024 laws lacked greater participation by civil society educational organizations and more thorough discussions regarding which changes would be appropriate in relation to the previous guidelines.

Keywords: Initial teacher education. Bachelor's degree. Curriculum guidelines. Curriculum principles and components.

Resumen:

El análisis que se presenta forma parte de una investigación de doctorado realizada en un programa de posgrado en educación. El objetivo de este texto fue realizar un análisis interpretativo de las directrices curriculares, a partir del estudio de las legislaciones que definieron los componentes curriculares y/o los principios rectores que guiaron (o guían) la formación inicial para el ejercicio profesional de la docencia en Brasil, formuladas por el Consejo Nacional de Educación/Consejo Pleno (CNE/CP) (Brasil, 2002b; Brasil, 2015b; Brasil, 2019b; Brasil, 2024b). Para la elaboración del trabajo, se llevó a cabo un mapeo de estos documentos, siguiendo la cronología de publicación, con el fin de comprender los contextos históricos de la época en que fueron formulados. Se llevó a cabo una investigación de naturaleza cualitativa, utilizando principalmente procedimientos relacionados con el análisis documental. Se considera que la legislación de 2002, en comparación con las normativas anteriores, propuso una preparación más orientada a la práctica en el salón de clases, con un énfasis en la práctica docente desde el inicio del programa de estudios. También se observó que las directrices de 2015 reafirman estos supuestos, incluyendo otros principios importantes, como los debates sobre diversidad e inclusión. Las directrices de 2024 presentan principios rectores más cercanos a los de 2015 que a los de 2019, pero modifican la naturaleza de algunos componentes curriculares. Otro aspecto observado es que los procesos de aprobación de las legislaciones de 2019 y 2024 carecieron de una mayor participación de las entidades educativas de la sociedad civil y de un debate más maduro sobre qué cambios serían adecuados en relación con las directrices anteriores.

Palabras clave: Formación inicial de docentes. Licenciatura. Directrices curriculares. Principios y componentes curriculares.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, as primeiras ações relativas à formação de professores ocorreram no período imperial, mas até 1930 eram voltadas apenas para atuação no ensino primário. O passo inicial para a criação de cursos de licenciatura em nível superior, com a proposta de habilitar professores para lecionar disciplinas específicas, surgiu a partir da publicação do Decreto nº 19.581/1931, que

estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras e definia quais áreas seriam contempladas. Desse período até o início dos anos 2000, diversas outras regulamentações foram dispostas, com indicativos de carga horária e componentes curriculares. No entanto, observa-se que os textos são bastante sucintos, sem trazer, por exemplo, informações detalhadas sobre os pressupostos teóricos e quais debates ocorreram em períodos anteriores às publicações. A construção das primeiras diretrizes curriculares para as licenciaturas só viria a ser finalizada com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002b), quando o contexto sociopolítico de maior abertura democrática vivenciado a partir dos anos 1980 permitiu maior diálogo das comunidades educacionais com os órgãos governamentais.

As duas décadas finais do século XX foram marcadas por uma forte efervescência política, impulsionadas pela expectativa de volta do governo civil em 1985, após 21 anos de ditadura militar. Houve mobilização de instituições e associações educacionais no sentido de se pensar a formação inicial de professores, estimuladas também pela intensificação de estudos internacionais (a partir de 80) e nacionais (a partir de 90) pela profissionalização docente.

Como resultado perceptível dessas discussões, em 2002, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 01/2002 (Brasil, 2002b). A legislação instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002b). Passados 13 anos, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b), considerada pela comunidade educacional como um avanço em relação à de 2002, pois representou um aprofundamento dos debates relativos à “[...] formação inicial e continuada, entre instituições de formação e escolas, a ênfase da especificidade da formação docente, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos profissionais do magistério” (Barbosa, 2021, p. 9). Depois disso, ainda foram publicadas duas outras diretrizes: Resoluções CNE/CP nº 02/2019 e nº 04/2024. Houve uma forte resistência, por parte de inúmeras instituições e associações ligadas à formação de professores em relação às diretrizes de 2019, e, com isso, ocorreram prorrogações para sua implementação, e, por fim, a revogação, com a publicação da legislação de 2024. No entanto, havia uma reivindicação desse movimento pela retomada das diretrizes de 2015, o que não ocorreu.

Considerando as informações apresentadas, objetivou-se com este trabalho realizar uma análise-interpretativa das diretrizes curriculares, a partir da exploração das legislações que definiram componentes curriculares e/ou princípios norteadores que balizaram (ou balizam) a formação inicial para o exercício profissional da docência no Brasil. Apesar de ter sido feito um levantamento documental, desde 1930, no recorte aqui apresentado, o foco principal foram as quatro diretrizes curriculares publicadas nos anos de 2002, 2015, 2019 e 2024 (Brasil, 2002b; Brasil, 2015b, Brasil,

2019b; Brasil, 2024b).

Cabe esclarecer, também, que a opção foi por analisar as normatizações que tratavam das licenciaturas, nos diversos períodos históricos, de forma mais generalista, ou seja, excluíram-se aquelas que abordavam questões de cursos específicos como, por exemplo, a formação para o magistério, em nível de segundo grau (ensino médio), como também do curso de Pedagogia que, ao longo da história, foi objeto de regulamentações próprias.

Realizou-se uma investigação de natureza qualitativa, utilizando procedimentos relativos à modalidade análise documental. Segundo propósitos mais gerais, o trabalho também se caracteriza como exploratório, pois foi realizado um estudo de documentos e outras referências, e descritivo, na identificação, análise, classificação e interpretação dos dados.

De acordo com Gil (2002),

A pesquisa documental é composta de 7 fases: “a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) tratamento dos dados, f) confecção das fichas e a redação do trabalho; g) redação do trabalho”. (Gil, 2002, p. 87).

As normatizações mais recentes (2001 a 2024) e algumas anteriores estão disponíveis nos endereços eletrônicos do Ministério da Educação. Para obtenção de algumas outras, de décadas anteriores, foi necessário solicitar através do correio eletrônico indicado na própria página do Ministério e o atendimento ocorreu com celeridade. Dois textos (Cury (2003); Silva Neto e Zimmer (2020) foram importantes para a “identificação das fontes”, bem como a busca remissiva a partir das próprias leis. No “tratamento dos dados”, buscou-se verificar os trechos referentes aos componentes curriculares e aos princípios norteadores, organizando as informações em quadros, com o intuito de favorecer a análise e a interpretação.

O trabalho foi organizado em cinco seções. Na sequência desta introdução, construiu-se um breve histórico das normativas anteriores às primeiras diretrizes para a formação inicial de professores. Em seguida apresentam-se informações gerais relativas às Resoluções CNE/ CP nº 01/2002, nº 02/2015, nº 02/2019, nº 04/2024. No quarto tópico, foram explorados os dados sobre a natureza dos componentes curriculares e os princípios norteadores dessas quatro diretrizes. Por último, as considerações finais.

2 NORMATIVAS ANTERIORES ÀS DIRETRIZES CURRICULARES DE 2002

Até 1930, as ações relativas à formação de professores no Brasil tinham como foco a

capacitação para atuação no ensino primário, o que seria equivalente ao que conhecemos na atualidade como primeira etapa do Ensino Fundamental. Conforme aponta Cury (2003, p. 4), “[...] desde o início do século 19 até os anos 30, a formação docente era restrita à escola normal a qual preparava docente das ‘primeiras letras’”. Segundo o autor, nesse período, não existia uma legislação nacional e a organização dessas formações era de responsabilidade dos estados (ou províncias no tempo do Império), existindo uma “variabilidade formativa”.

Os cursos de licenciatura em nível superior, com a proposta de habilitar professores para lecionar disciplinas específicas e numa modalidade similar ao que conhecemos hoje, surgiram a partir da década de 1930, com a promulgação do Decreto nº 19.581/1931, que estabelecia o Estatuto das Universidades Brasileiras e definia quais áreas seriam contempladas.

[...] congregar em unidade universitária pelo menos três dos seguintes institutos de ensino superior: Faculdade de Direito, Faculdades de Medicina, Escola de Engenharia e Faculdade de Educação, Ciências e Letras. (Brasil, 1931, cap. 1, art. 5º, inc. I).

Outro fato importante foi a criação, em 1937, [...] da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) da Universidade de São Paulo (Silva Neto; Zimmer, 2020). Além disso, a publicação da “[...] Lei nº 452 de 5 de julho de 1937 [que] organizou a Universidade do Brasil, contemplando a criação da Faculdade de Filosofia (FNFfi), que seria regulamentada pelo Decreto-lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939” (Silva Neto; Zimmer, 2020, p. 113).

O Decreto-lei nº 1.190/1939 estabelecia que, nos cursos da Faculdade Nacional de Filosofia, para obter o título de licenciado, o estudante teria que cursar 3 anos de bacharelado e 1 de didática, modelo que ficou conhecido como 3+1 e que permaneceu oficialmente até o início da década de 60, mas que continuou oficialmente a nortear a organização dos cursos até o início dos anos 2000. A normativa definia disciplinas específicas para cada área, distribuídas por ano letivo, sendo prevista a oferta de 11 cursos que possibilitavam a obtenção do título de bacharel: filosofia, matemática, física, química, história natural, geografia e história, ciências sociais, letras clássicas; letras neolatinas, letras anglo-germânicas e pedagogia. Tais cursos foram classificados como ordinários, ou seja, de oferta regular, em contraposição aos extraordinários, que eram contemplados em 2 modalidades, aperfeiçoamento e avulsos. Além da definição dos conteúdos específicos a serem ensinados em cada bacharelado, no texto da lei também foram elencados os assuntos referentes ao curso de Didática. A formação era voltada para atuação no ensino secundário, visto que para as escolas primárias já existia o Curso Normal.

Com o título “Matérias Pedagógicas para a Licenciatura” foi publicado, em 1962, o Parecer

CFE nº 292. O texto traz discussões sobre a importância de se contemplar, na formação, a prática de ensino, com a vivência do cotidiano escolar em estabelecimentos da própria comunidade sob a forma de estágios, o que não era contemplado na legislação anterior. Dentre os diversos aspectos abordados nesse parecer, destacam-se alguns argumentos sobre os avanços da nova legislação em relação ao modelo anterior, numa perspectiva de modificar o esquema 3+1.

Em 1965, foi publicada a Portaria Ministerial nº159, que modificou a forma de contabilização da carga horária dos cursos superiores, estabelecendo o mínimo de 180 dias anuais (distribuídos em 30 semanas letivas, considerando 6 dias úteis), como também a duração em horas. Em 1968, foram criadas as chamadas licenciaturas curta e plena (Lei nº 5.692/1971, que fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de estabelecer outras providências. A primeira tinha como objeto a formação de docentes para o ensino do primeiro grau (atual Ensino Fundamental). Já a segunda preparava para atuação tanto no 1º como no 2º grau (atual Ensino Médio). Também reafirmava a exigência da habilitação de 2º grau, com duração de 3 anos, para atuação nas 4 primeiras séries iniciais (Ensino Primário) e possibilitava ministrar disciplinas da 5ª e 6ª séries (que correspondem hoje ao sexto e sétimo anos do Ensino Fundamental), desde que o curso de magistério fosse de 4 anos. Também era possível uma integração entre os dois tipos de licenciatura, desde que o curso fosse da mesma área do conhecimento, ou seja, o estudante poderia, após concluir a curta, complementar as horas e obter a habilitação plena, aproveitando disciplinas já cursadas (Brasil, 1971). O Parecer CFE nº 895/1971 estabeleceu que as licenciaturas curtas teriam duração de 1.200 a 1.500 horas, enquanto as plenas, de 2.200 a 2.500 horas, conforme a área do curso. Além disso, a Resolução CFE nº01/1972 estipulou uma variação de carga horária de 2.200 a 2.500 horas, com exigência de que fossem cumpridos os 180 dias letivos anuais, o estágio e a prática de ensino. Essa última contabilização também foi mantida na Indicação nº 22/1973, que definiu “[...] princípios e normas a observar na organização dos cursos de licenciatura” (Brasil, 1973, p. 415). As licenciaturas curtas foram extintas com a publicação da Resolução CNE/CP nº 01/2002, sob a Lei nº 9.394/1996.

Percebe-se, a partir da exploração dos documentos citados, que os textos das normativas se limitam a elencar conteúdos “pedagógicos” a serem trabalhados nas licenciaturas, não fornecendo maiores informações sobre pressupostos teóricos utilizados para a definição e nem se houve participação de entidades e outros atores no processo de construção. Um cenário supostamente diferente começaria a ser construído a partir do final da década de 1970.

Segundo Cury (2003),

O final dos anos 70 e a década de 80, embora sem chegar a uma proposta concreta sobre o

fazer pedagógico, ensinou muitas discussões, muitos encontros e congressos. [...] Pesquisas se multiplicaram e publicações vieram à tona. Ao mesmo tempo desafios novos e complexos postulavam novas investidas conceituais para categorizar novos fenômenos e novas práticas. Mas não houve uma definição formal sobre o assunto. (Cury, 2003, p. 12).

O movimento apontado por Cury (2003), bem como o momento sociopolítico de maior abertura democrática vivenciado a partir da década de 1980, favoreceram a mobilização de entidades educacionais profissionais e de pesquisa em torno da necessidade de construção das primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, o que se tornou realidade em 2002.

3 DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DE 2002 ATÉ 2024

Assim, como em outras áreas, a Educação também foi impactada pela maior abertura democrática vivenciada pela sociedade brasileira nas duas últimas décadas do século XX. Após 21 anos de regime militar, houve retorno do governo civil, com eleições indiretas, em 1985. Uma das mobilizações mais importantes, com grande adesão popular, foi a das “Diretas Já”. Apesar de não ter atingido o objetivo principal, de que o presidente do país fosse eleito por sufrágio universal já nesse pleito, o processo construído com grandes manifestações e articulações políticas fortaleceu os movimentos da sociedade civil organizada.

Outro fato importante foi a promulgação do texto de uma nova Constituição Federal, em 1988. No caminho percorrido na Constituinte até a promulgação, houve discussões intensas dos mais diversos segmentos sociais. Na Educação, instituições e associações educacionais se mobilizaram para resguardá-la como direito social de todos os cidadãos brasileiros. Dentre os princípios indicados no Art. 206 (Seção I (Da educação), Capítulo III (Da educação, da cultura e do desporto)), destaca-se a referência à valorização docente e, mais tarde (em 2006), a inclusão do piso salarial, por emenda constitucional, que representaram importantes conquistas para todos que atuam na área da educação.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) [...] VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (Brasil, 1988, cap. III, art. 206, inc. V e VIII)

Nesse contexto, a partir da década de 90, também cresceram as discussões relativas à definição de conhecimentos próprios do fazer docente, influenciadas também por movimentos internacionais

pela profissionalização dos professores, iniciados em outros países nos anos 80 (Borges, 2013).

As décadas de 1980 e 1990 caracterizam-se pela queda do regime militar no país, pela promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) e a implementação das políticas públicas educacionais decorrentes desses processos. Nesse cenário, acentua-se a ampliação dos sistemas públicos de ensino em nível Básico (Caldatto; Pavanello, 2015) e, por conseguinte, aumenta a demanda de pessoal qualificado para atuar nesses sistemas. (Caldatto *et al.*, 2021, p. 386).

Como um dos resultados dessas discussões, foi publicada, em 2002, a Resolução CNE/CP nº 1/2002 (Brasil, 2002b), que estabelecia “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena” (Brasil, 2002b). O Parecer CNE/CP nº 09/2001, que embasa a resolução, traz esclarecimentos sobre a necessidade de alinhamento das diretrizes da formação docente ao disposto nas normativas recém-publicadas à época.

A proposta de diretrizes nacionais para a formação de professores para a educação básica brasileira busca também construir sintonia entre a formação de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN [1996], as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil [1998], para o ensino fundamental e para o ensino médio [1998], e suas modalidades, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica elaborados pelo Ministério da Educação [1997-2000]. (Brasil, 2001, p. 5).

Como procurou-se demonstrar nessa exposição inicial, a publicação dessa resolução resultou de processos políticos e, dessa forma, sua interpretação, assim como de outras normatizações, implica procurar entender a conjuntura dos períodos históricos em que foram gestadas. Conforme aponta Saviani (1980),

[...] para se compreender o real significado da legislação não basta ater-se à letra da lei, é preciso captar o seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler nas linhas; é necessário ler nas entrelinhas. (Saviani, 1980, p. 134).

Nessas diretrizes (Brasil, 2002b) foram estabelecidos princípios norteadores para a preparação do exercício profissional específico para a docência da Educação Básica, numa tentativa de uma dissociação dos bacharelados e do modelo 3+1, como, por exemplo, a obrigatoriedade de se considerar “a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” (Brasil, 2002b, art. 3º, inc. II). Uma das principais mudanças percebidas foi a definição de que a prática de ensino fosse contemplada desde o início do curso e fosse integrada aos demais componentes curriculares.

Conforme consta no Parecer nº CNE/CP 009/2001, o processo até a publicação da resolução se deu com a participação de diversos atores.

O documento que hoje constitui esta Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, foi submetido à apreciação da comunidade educacional em cinco audiências públicas regionais, uma reunião institucional, uma reunião técnica e uma audiência pública nacional, nas datas, locais e com público especificados a seguir: [São elencadas diversas associações, conselhos, comissões, fóruns etc., civis e ligadas a universidades e outros órgãos governamentais]. (Brasil, 2001, p. 2).

Os apontamentos de Cury (2003) contribuem para fortalecer essa percepção:

Várias são as Comissões que estão tratando do assunto, inclusive no âmbito oficial. Há uma Comissão Nacional nomeada pelo MEC, há a Comissão dos especialistas chamados a oferecer subsídios para as diretrizes curriculares da pedagogia e formação docente, além da articulação de diversos segmentos interessados no assunto. (Cury, 2003, p. 22).

Cury (2003) também alerta para a complexa tarefa do CNE de, naquele momento, buscar um consenso mínimo, face à diversidade de posições dos sujeitos interessados na elaboração das diretrizes.

No documento produzido a partir do XII Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), entidade científica de reconhecida atuação nessa área, realizado em agosto de 2004, com o tema “Políticas públicas de formação dos profissionais da Educação: desafios para as instituições de ensino superior”, são apresentadas informações que favorecem o entendimento de alguns dos pontos que constituíram dissensos, como, por exemplo, a redução do tempo mínimo de formação de 4 para 3 anos, bem como a falta de uma maior clareza sobre a inclusão dos conteúdos pedagógicos na carga horária de 1.800 horas dos componentes curriculares de natureza científico-cultural, sem serem confundidos ou incluídos nas 800 horas correspondentes à soma de carga horária da prática como componente curricular (PCC) e do estágio supervisionado (ES). Além dessas questões, há considerações sobre o contexto histórico, num período pautado pela política neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003).

O momento atual exige a reafirmação dos princípios assumidos pelo movimento dos educadores levando-os como parâmetros para o debate em torno das definições políticas e estratégicas relativas à formação dos profissionais da educação, em todos os níveis e modalidades, que estão em curso nas várias instâncias governamentais. Trata-se de uma situação instigante e desafiadora considerando o momento político do país, em que se pode observar a voracidade do capital em todas as esferas da sociedade, com o seu rastro de mazelas no campo econômico e social. (Anfope, 2004, p. 6-7).

Decorridos 13 anos, as diretrizes foram reformuladas, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015 (Brasil, 2015b). Conforme Barbosa (2021), essa legislação também foi resultado de amplo debate da comunidade educacional, trazendo avanços em relação à anterior.

Havia grandes expectativas em relação aos desdobramentos das Diretrizes, pois o texto final trazia propostas gestadas nos debates conduzidos por anos pelas entidades profissionais e científicas da área de Educação. Considerava-se um avanço, já que previa a estreita relação entre formação inicial e continuada, entre instituições de formação e escolas, a ênfase da especificidade da formação docente, a articulação entre teoria e prática e a valorização dos profissionais do magistério. (Barbosa, 2001, p. 9).

No período em que se deu a construção dessas diretrizes, os diálogos das entidades educacionais e pesquisadores com o Ministério da Educação foram favorecidos por um contexto de uma governança federal com viés progressista, iniciado em 2003 e que perdurou por quase 14 anos (Governo Lula (2003 a 2010); Governo Dilma (2011 a 2016)). No entanto, há que se considerar, conforme ressaltado pelos pareceristas, que o ambiente de discussão foi “[...] constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros” (Brasil, 2015, p. 21). Acentuam ainda que, “de maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, [...], apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais”. Nessa perspectiva, são elencados 11 itens, considerados “[...] como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas” (Brasil, 2015, p. 21).

Em 2016, houve um rompimento democrático, com a deposição, através de um processo de *impeachment*, da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014. Apesar de ter seguido os ritos constitucionais e com a justificativa de que a deposição deveria ocorrer devido à existência de *pedaladas fiscais*¹ em seu governo, para muitos estudiosos, o que ocorreu foi um *golpe de estado*, impulsionado por interesses mercadológicos, oportunizados por um contexto econômico desfavorável. Esse fato foi determinante para que fossem fortalecidos os valores e discursos defendidos pela elite capitalista, a partir do momento em que Michel Temer, até então vice, assumiu a presidência da república. Num texto em que discute “sociedade e educação” no governo eleito em 2018, Frigotto (2022) traz fatos da história do Brasil e afirma que “essa minoria supermilionária, do passado e do presente, que, quando [se veem] minimamente ameaçados em seus interesses, organizam-se para apoiar e sustentar ditaduras e golpes. O último foi em agosto de 2016”. (Frigotto, 2022, p. 122-123)

¹ “Apelido dado a um tipo de manobra contábil feita pelo Poder Executivo para cumprir as metas fiscais, fazendo parecer que haveria equilíbrio entre gastos e despesas nas contas públicas.” (Senado Federal, 2025).

Nesse período também estava em debate a definição de um currículo mínimo para a Educação Básica que iria, um pouco mais adiante, influenciar na definição de outras diretrizes para a formação de professores. A necessidade de uma base comum já era algo previsto na Constituição de 1988, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), mas, para Cury, Reis e Zanardi (2021), com uma perspectiva diferente daquela que compôs o texto final aprovado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A visão desses pesquisadores trouxe maior clareza ao entendimento de que a redação final (Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018) refletiu uma concepção de currículo padronizado e com determinismo conteudista a ser aplicado em todo o país.

A ideia de base contida na LDB e que pode se extrair da CF [Constituição Federal] é pela definição de referências curriculares comprometida com a pluralidade, diversidade e não discriminação. Abraçar uma compreensão de prescrições fixistas e descritores de conteúdos, competências e habilidade é assumir uma contradição entre um pluralismo de ideias e um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização. (Cury; Reis; Zanardi, 2021, p. 59-60).

Além disso, os autores afirmam que o processo de construção da BNCC foi parcial e falsamente democrático, não sendo acolhidas “[...] as críticas e debates que ocorreram em paralelo à sua elaboração” (Cury; Reis; Zanardi, 2021, p. 15). Num trabalho em que apresentaram debates em torno da BNCC, os autores também fornecem informações que contribuem para um melhor entendimento das “entrelinhas” (Saviani, 1980) dessa legislação.

A adesão às concepções da OCDE² e dos reformadores educacionais não é um privilégio do momento pós-golpe. Já se fazia presente nas políticas públicas educacionais desenvolvidas no período entendido como democrático, ou seja, no período que o Ministério da Educação aceitava as contradições que se colocam na conquista de direitos para as populações mais pobres e o fortalecimento da elite capitalista brasileira. Naquela época, faziam-se presentes representantes de movimentos sociais progressistas em vários fóruns, conselhos e instâncias de poder juntamente com os reformadores empresariais. (Cury; Reis; Zanardi, 2021, p. 80).

Com a eleição de um de governo de extrema-direita no pleito de 2018, a política do Ministério da Educação assumiu um caráter ainda mais conservador, trazendo para o debate educacional a chamada “pauta dos costumes”, ocorrendo inclusive tentativas de desqualificar o trabalho de instituições como as universidades públicas e dos professores em todos os níveis de ensino, através dos discursos do presidente da república e de ministros de governo, inclusive dos que ocuparam a pasta de Educação.

² Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), criada em 1960.

[...] é no contexto pós-golpe que as políticas públicas educacionais abandonaram suas contradições explícitas e se apresentam pautadas, de forma cristalina no tecnicismo e gerencialismo de caráter meritocrático e excludente, tendo os discursos de liberdade de escolha e de igualdade de oportunidades de oportunidades ocupado a propaganda das apressadas reformas [...]. (Cury; Reis; Zanardi, 2021, p. 81).

Nesse contexto desfavorável à educação como direito social de todos (Brasil, 1988), em 2019, apenas 4 anos após a publicação da resolução de 2015, e num momento em que os cursos ainda estavam adaptando seus projetos pedagógicos de curso (PPC), foi publicada a Resolução CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019b), com prazo para implementação até dezembro de 2022. Conforme consta do texto, o objetivo principal era o alinhamento com a BNCC. No Parecer CNE/CP nº 02/2019, que embasa a resolução, encontra-se a observação de que houve participação de diversas entidades educacionais, mas estas não são citadas nominalmente (Brasil, 2019a).

A promulgação dessa legislação gerou uma forte resistência por parte de inúmeras instituições, associações e comunidades educacionais brasileiras, ligadas à formação de professores. Conforme consta no manifesto publicado pelo Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, a Resolução CNE/CP nº 02/2019 rompe “[...] com os princípios e concepções que norteiam a formação de professores(as) [com base nas diretrizes de 2015]”, trazendo uma concepção de “currículo reducionista e padronizado”, desconsiderando “[...] o processo histórico e social de construção e implementação da Resolução CNE/CP nº 02/2015” (Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, 2021, p. 4).

Outro ponto a se destacar no texto do Parecer CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a) é que foi uma proposta pautada por construir um currículo para as licenciaturas por competências, como um caminho para que a escola consiga lidar com os desafios contemporâneos, o que é bastante questionado por pesquisadores reconhecidos, por entenderem que o uso desse termo tem relações estreitas com a concepção mercadológica da educação.

Autores como Macedo (2002, 2019), Dias e Lopes (2003) compreendem que nos documentos das reformas educacionais brasileiras é feita uma recontextualização do conceito de competência dos programas americanos e franceses para a formação docente, entendendo que é por intermédio desse conceito que se articula a estreita relação entre educação e mercado. [...] No sentido contrário a essa concepção, os movimentos sociais progressistas convergem para a sólida formação teórica, da relação teoria-prática, da gestão democrática e da valorização do profissional, buscando uma formação com uma qualidade socialmente referenciada. (Brasil, 2024a, p. 3).

Dentre os argumentos apresentados no Parecer CNE/CP nº 02/2019 (Brasil, 2019a) para

proposição de novas diretrizes, constam diversos indicadores de desempenho dos estudantes das várias etapas da Educação Básica em avaliações sistêmicas, apontando a contribuição dos professores, como exigência para o atingimento de metas projetadas. Também são fornecidos dados estatísticos relevantes sobre a formação de professores e referentes à alta taxa de desistência em cursos de licenciatura, como também relativos ao crescimento de oferta de cursos na modalidade da Educação a Distância (EaD). Também há apontamentos que sugerem a adoção de mecanismos de avaliação e certificação dos professores para ingresso, progressão e permanência na carreira, como condições, por exemplo, para aumentos salariais.

Considerando o momento em que a Resolução nº 02/2019 foi publicada, de dificuldades de diálogo da sociedade com o Ministério da Educação, a estratégia inicial dos movimentos de resistência foi de solicitar que o prazo para implementação fosse prorrogado e os cursos tivessem maior tempo para adequação dos PPC. Esse movimento foi se fortalecendo, a reivindicação inicial foi atendida e, com a maior possibilidade de diálogo, com a mudança para um governo com viés mais progressista em 2022, a lei que estabelecia as diretrizes de 2019 foi revogada, sendo substituída pela Resolução CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024b). No entanto, na visão de entidades que participaram dessa demanda, o processo de aprovação dessa última resolução, também careceu de maior participação popular. Um texto publicado pela Anfope fornece esclarecimentos sobre isso. O texto foi divulgado em abril de 2024, pouco antes da publicação da lei, com base no Parecer CNE/CP nº 04/2024. Conforme consta no documento,

Diante desse amplo movimento de resistência (até 2022) e esperança (em 2023) evidenciase um processo marcado pelo enfrentamento e busca de diálogo por parte da Anfope, por isso, causa-nos perplexidade a posição do CNE em divulgar nova proposta de Resolução (contida no Parecer CNE/CP n. 4/2024) sem audiências públicas para a escuta e debate com a sociedade civil. (Anfope, 2024, p. 2).

No manifesto, a associação posicionou-se pela retomada da Resolução nº 02/2015, apontando e discutindo 10 pontos nefrálgicos da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Dentre esses, destaca-se o privilégio a uma formação conteudista (o que parece retomar a lógica do 3+1), a extinção das 400 horas de prática pedagógica como componente curricular, como também a não explicitação de políticas de valorização profissional quanto ao trabalho, formação e carreira dos profissionais da educação.

4 ANÁLISE DOS COMPONENTES CURRICULARES E PRINCÍPIOS NORTEADORES DAS DIRETRIZES

Para a realização deste trabalho, dentre as diversas possibilidades, optou-se por explorar principalmente as informações referentes à distribuição dos componentes curriculares (CC) e os princípios que norteiam as diretrizes.

O primeiro aspecto verificado foi relativo à definição das cargas horárias (CH) mínimas, de acordo com a natureza dos CC. Verificou-se que na Resolução CNE/CP nº 01/2002, a CH total era de 2.800 horas, enquanto nas seguintes (Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024), foi de 3.200 horas. Nos Quadros 1 e 2 são apresentadas informações gerais sobre como deveria (ou deve) ser estruturado o currículo nos PPC. Para organização dos dados, procurou-se estabelecer aproximações, ou seja, buscar paralelos entre textos com redações semelhantes, a partir das descrições apresentadas nas legislações.

A partir das descrições dos núcleos (ou grupos) relacionaram-se, no Quadro 1, os componentes curriculares, entendidos como de abordagem prioritariamente teórica, cuja carga horária é cumprida com a mediação das instituições formadoras de ensino superior, não requerendo, obrigatoriamente, uma inserção nas atividades cotidianas dos ambientes da Educação Básica. Quanto ao quantitativo de CH desses componentes, verifica-se: um acréscimo de 400 horas, da CH total das diretrizes de 2015 em relação à de 2002; aumento de 200 horas da de 2019 em relação à de 2015; 80 horas a mais, das de 2024 em comparação à de 2019. Considerando que nas três últimas leis não houve alteração na CH total, percebeu-se que essas diferenças ocorreram devido à transferência de CH entre os núcleos (ou grupos).

Quadro 1 - Comparativo de distribuição de carga horária dos CC de abordagem teórica dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 01/2002, nº 02/2015b, nº 02/2019b, nº 04/2024b)

Resolução CNE/CP nº 01/2002		Resolução CNE/CP nº 02/2015		Resolução CNE/CP nº 02/2019		Resolução CNE/CP nº 04/2024	
Descrição CC	CH	Descrição CC	CH	Descrição CC	CH	Descrição CC	CH
Aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; (Brasil, 2002a, art.1º, inc. III)	1.800	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 [...].	2.200	Grupo I: [...] 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, 2019b, cap. IV, art. 11, inc. I).	800	Atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I [...].	880
				Grupo II: [...]	1.600	Núcleo I: Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas. (Brasil, 2024b, cap. IV, art.13, inc. I).	
				Estudo de aprofundamento de	1.600		

		(Brasil, 2015b, p. 9). 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 [...]. (Brasil, 2015b, cap. IV, art.12, inc. I-II).		aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. (Brasil, 2019b, cap. IV, art. 11, inc. II).		conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação [...] Núcleo II - 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 conteúdos. (Brasil, 2024b, cap. IV, art.13, inc. I).	
Total CH	1.800	Total CH	2.200	Total CH	2.400	Total CH	2.480

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 2: Distribuição de carga horária dos CC (excluídos os considerados de abordagem predominantemente teórica) dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica (Brasil, 2015b)

Resolução CNE/ CP nº 01/2002		Resolução CNE CP nº 02/2019		Resolução CNE CP nº 02/2019		Resolução CNE CP nº 04/2024	
Descrição CC	CH	Descrição CC	CH	Descrição CC	CH	Descrição CC	CH
Outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002a, art. 1º, inc. IV).	200	III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular. (Brasil, 2015a, cap. IV, art.12, inc. III).	200				
Prática como componente curricular, vivenciada ao longo do curso (Brasil, 2002a, art. 1º, inc. IV).	400	Prática como componente curricular, distribuída ao longo do processo formativo; (Brasil, 2015b, art. 13, § 1º, inc. I).	400	Grupo III: Prática como componente curricular, distribuída ao longo do processo formativo; (Brasil, 2019b, cap. IV, art. 11, inc. III).	400		
Estágio supervisionado (Brasil, 2002a, art. 1º, inc. IV).	400	Estágio supervisionado (Brasil, 2015b, art. 13, § 1º, inc. II).	400	Grupo III: Estágio supervisionado (Brasil, 2019b, cap. IV, art. 11, inc. III).	00	Estágio curricular supervisionado (Brasil, 2024b, cap. IV, art. 14, § 1º, inc. III).	400
						Atividades acadêmicas de extensão [...] desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura [...]. (Brasil, 2024b, cap. IV, art. 14, § 1º, inc. IV).	320

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nos componentes descritos no Quadro 2, percebe-se que não houve alteração em relação à CH do estágio supervisionado, permanecendo 400 horas. Com relação às atividades acadêmico-científico-culturais (Brasil, 2002a) ou núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular

(Brasil, 2015b), houve exclusão nas diretrizes de 2019 e 2024. A CH (400 horas) da prática como componente curricular foi excluída em 2024, verificando-se o acréscimo das atividades acadêmicas de extensão (320 horas). Considera-se importante esclarecer que até a publicação das diretrizes de 2024 as atividades de extensão para os cursos de graduação em geral estavam regulamentadas em uma legislação específica (Resolução CNE/CES nº 07/2018).

Em consulta ao Parecer CNE/CP nº 04/2024 (Brasil, 2024a), que embasa a Resolução CNE/CP nº 04/2024, não foi possível encontrar uma justificativa clara para a exclusão da PCC. Um dos aspectos apontado pelos pareceristas foi relativo aos desafios enfrentados pelas instituições formadoras, desde a implementação das diretrizes de 2002, quanto à distinção entre os objetivos da PCC e o estágio supervisionado. Também são apresentadas perguntas, sem uma discussão que explique o motivo dessa retirada (ou substituição). Conforme consta no manifesto da Anfope (2024), essa alteração contraria as reivindicações dos movimentos das entidades educacionais de maior valorização dos saberes da prática nos cursos de formação inicial de professores.

Interessante que o Parecer CNE/CP nº 04/2024 desaparece com a ideia anterior do “Texto de Referência” “em que o(a) licenciado(a) irá associar o conhecimento sobre um determinado objeto de ensino com o conhecimento pedagógico”, ensaia uma reflexão sobre a prática como componente curricular, e parece associá-la à prática curricular de extensão. Uma junção de ideias divergentes em um mesmo tema (prática) anuncia perguntas que não sabemos de onde surgem, sem explicar, efetivamente, por que extinguiram as 400 horas de prática como componente curricular nos cursos de licenciatura do país. Tal proposição é um retrocesso no histórico debate da prática pedagógica nos cursos de licenciatura [...]. (Anfope, 2024, p. 4).

Verifica-se que não houve alteração da CH Total (3200) nas três últimas diretrizes. Tomando como referência a Resolução nº 04/2024 e comparando com a nº 02/2015, houve uma transferência de 280 horas para os núcleos I e II, com a exclusão das 200 horas do núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular e ainda 80 horas, advindas da diferença gerada com a exclusão das 400 horas da PCC e inclusão das atividades de extensão com 320 horas.

Conforme já citado, foi avaliado que também seria importante analisar os princípios que balizaram essas legislações, pois o entendimento é que são elementos que caracterizam a especificidade do preparo para o exercício profissional docente para a Educação Básica. Conforme aponta Saviani (1980),

Quando se indaga a respeito do espírito de uma lei, o que se pretende saber é qual a sua fonte inspiradora, qual a sua doutrina, quais os princípios que a informam; enfim, como se diz correntemente, qual a sua “filosofia”. A maneira imediata de se responder a essa pergunta é verificar o que é que a própria lei indica, literalmente a respeito. (Saviani, 1980, p. 134).

Na Resolução CNE/CP nº 01/2002 constam apenas dois princípios norteadores, o primeiro estabelecendo a competência como concepção fundamental na organização dos cursos e o seguinte direcionado à relação entre o que é ofertado pela instituição formadora e a futura atuação dos estudantes de licenciatura. (Brasil, 2002b).

Nas demais diretrizes, Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019 e nº 04/2024, são elencados, respectivamente, onze, dez e doze princípios. Com a exploração dos dados, pretendeu-se estabelecer paralelos entre eles. No entanto, considerando a descrição mais sucinta da legislação de 2002, optou-se por organizar as informações em quadros apenas das três últimas, procurando estabelecer correspondências entre aqueles que apresentaram redações idênticas e/ou com proximidade de conteúdo. Nesse processo, tomaram-se como referência os princípios da resolução de 2015 e, a partir deles, as informações foram organizadas. Devido a isso, a ordenação, para cada uma das legislações pode não seguir a sequência numérica crescente. Optou-se pela divisão em vários quadros, com o intuito de favorecer a visualização e exploração dos dados. Com esse mesmo objetivo, foram grifados trechos, no sentido de melhor identificar termos ou expressões acrescentados ou modificados.

No Quadro 3, estão relacionados princípios, cujos assuntos (ou temáticas) estão contemplados nas três resoluções, ainda que possam apresentar diferenças na redação. Nos quadros seguintes (4, 5 e 6), foram elencados aqueles que estão citados em duas das leis ou em apenas uma.

Observando os dados organizados nos Quadro 3, 4 e 5, é possível inferir que, comparando as três diretrizes, a redação de nove dos princípios da resolução de 2024 está mais próxima da utilizada na de 2015. Pela extensão dos textos, a primeira impressão é de que houve um acréscimo de informações, sem uma modificação substancial.

Quadro 3: Comparativo dos princípios norteadores para a formação inicial de professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019, nº 04/2024)

Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 02/2019	Resolução CNE/CP nº 04/2024
Art 3º [...] § 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º).	Art. 6º A política de formação de professores para a Educação Básica, em consonância com os marcos regulatórios, em especial com a BNCC, tem como princípios relevantes: (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º).	Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica: (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º).
I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; (Brasil, 2015b, cap.	I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. II, grifo	I - a garantia da oferta de formação de profissionais do magistério para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso público de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas, sociais e técnicas sólidas e em consonância com as diretrizes dos documentos nacionais e marcos normativos de orientação curricular específicos de cada etapa e de cada modalidade; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. I, grifo nosso).

I, art. 3º, § 5º, inc. I).	nosso).	
III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. III, grifo nosso).	III - a colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos previstos na política nacional de formação de professores para a Educação Básica; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. III).	II - a colaboração constante entre os entes federativos, suas escolas e seus sistemas de ensino e destes com as IES que formam professores na consecução dos objetivos da política nacional de educação, sob articulação e coordenação do Ministério da Educação - MEC; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. II, grifo nosso).
IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. IV).	IV - a garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. IV).	III - a garantia de parâmetros de qualidade dos programas e cursos destinados à formação dos profissionais do magistério, orientados para assegurar o adequado desenvolvimento das capacidades profissionais definidas no perfil do egresso e a socialização inicial na profissão, à luz dos fundamentos e princípios definidos nesta Resolução; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. III, grifo nosso).
V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. V, grifo nosso).	V - a articulação entre a teoria e a prática para a formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando à garantia do desenvolvimento dos estudantes; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. V, grifo nosso).	IV - a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. IV, grifo nosso).
VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. VII, grifo nosso).	II - a valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. II, grifo nosso).	VII - a existência de um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. VII, grifo nosso).
VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (Brasil, 2015, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. VIII).	VI - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. VI).	VIII - a equidade no acesso e na permanência dos licenciandos nos programas e cursos de formação inicial de profissionais do magistério, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. VIII, grifo nosso).
XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. XI, grifo nosso).	IX - a compreensão dos docentes como agentes formadores de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. IX, grifo nosso).	IX - a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos licenciandos às informações, vivências e experiências culturais diversificadas; (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. IX, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quadro 5: Comparativo dos princípios norteadores para a formação inicial de professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019, nº 04/2024)

Resolução CNE/ CP nº 02/2015	Resolução CNE CP nº 02/2019	Resolução CNE CP nº 04/2024
IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. IX, grifo nosso).	VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. VII).	Não identificado
X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (Brasil, 2015b, cap. I, art. 3º, § 5º, inc. X).	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 da instituição de Educação Básica na qual atua o docente; (Brasil, 2019b, cap. II, art. 6º, inc. VIII, grifo nosso).	Não identificado

Fonte: Elaborado pelas autoras.

No entanto, numa análise mais atenta, percebem-se alterações importantes nas diretrizes de 2024, como, por exemplo, a sinalização sobre a valorização dos profissionais do magistério atuantes na educação básica como “[...] agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos seus estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas” (Princípio IX – Quadro 3) (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. IX), o que parece não ser condizente com a redução da CH de 400 horas da PCC. Ademais, a resolução estabelece que as ações de extensão, vinculadas à CH obrigatória de 320 horas, sejam realizadas em instituições de Educação Básica, criando uma limitação para a realização desse tipo de atividade nos cursos de licenciatura, destoando do caráter mais aberto para tais atividades, preconizado pela resolução específica que trata desse tema.

Outro aspecto observado é que não há menção, dentre os princípios da legislação de 2024, sobre a articulação da formação inicial com a continuada, citada no princípio VII das diretrizes de 2015, apesar de constar no princípio XI, a proposta de se considerar a relevância do reconhecimento da contribuição dos profissionais em exercício, como também “o reconhecimento das instituições de Educação Básica como instituições formadoras indispensáveis à formação do licenciando e de seus profissionais como agentes fundamentais no processo de socialização profissional” (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. V), presente no princípio V.

Quanto aos itens correspondentes ao inciso VIII (Art. 3º, § 5º) da Resolução nº 02/2015 (Linha 8 - Quadro 3), verificou-se uma redação mais extensa na legislação de 2024 incluindo as desigualdades “[...] étnico-raciais, de gênero e de qualquer outra natureza” (Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. VIII). Apesar dos termos étnico-raciais e gênero não constarem dos princípios da lei de 2015, são citados em outras partes do texto, por oito vezes cada um. Já nas diretrizes de 2019, a expressão étnico-racial aparece uma vez, e referências às relações de gênero, nenhuma vez. Isso reforça o entendimento de que a redação da lei de 2019 reflete uma visão mais conservadora da Educação, desconsiderando aspectos relativos à diversidade social brasileira, conforme aponta o texto do Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores (Minas Gerais):

Discussões referentes a “políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, LIBRAS, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas” (Brasil, 2015), obviamente, não têm espaço em um documento como esse e foram abolidas; (Fórum Mineiro em Defesa da Formação de Professoras e Professores, 2021, p. 4).

Quadro 6: Comparativo dos princípios norteadores para a formação inicial de professores para a Educação Básica (Resoluções CNE/CP nº 02/2015, nº 02/2019, nº 04/2024)

Resolução CNE/ CP nº 02/2015	Resolução CNE CP nº 02/2019	Resolução CNE CP nº 04/2024
Não identificado nenhum princípio similar ao XI da Resolução de 2024, mas o assunto é citado no § 6º do artigo 3º.	Não identificado	XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; (Brasil, 2024a, Brasil, 2024b, cap. II, art. 5º, inc. XI, grifo nosso).

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Quanto aos princípios elencados no Quadro 6, considera-se importante a inclusão do décimo primeiro, que inclui questões voltadas para a preservação do meio ambiente e os direitos humanos. Tais temas também foram objeto de legislações específicas (Resolução CNE/CP nº 01/2012, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e Resolução CNE/CP nº 02/2012, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação em Direitos Humanos).

No decorrer do processo de análise também foi avaliado como importante verificar como a distribuição de CH entre os núcleos (ou grupos) contempla os aspectos relativos aos conhecimentos próprios do fazer docente. Os estudos e as pesquisas sobre esse tema aumentou em outros países por volta da década de 1980 se intensificaram no Brasil nos anos 1990. Conforme aponta Borges (2013), existe uma pluralidade conceitual sobre o tema e um rico material teórico.

Dentre os estudiosos dessa temática, os trabalhos de Maurice Tardif e seus colaboradores têm sido utilizados como referências frequentes nas pesquisas brasileiras. O autor utiliza a expressão “[...] saberes docentes”, apontando que “o saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões” (Tardif, 2014, p. 223). Assim, não é possível compreendê-los de forma isolada e como algo independente da vivência prática profissional do professor.

No texto “Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente”, Tardif, Lessard e Lahaye (1991) classificam 4 tipos de saberes: da formação, das disciplinas, curriculares e da experiência. No Quadro 7, apresentam-se informações gerais sobre cada um deles.

Quadro 7: Saberes docentes segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

Tipo de saber	Descrição e/ou características
Saberes disciplinares	Esses saberes correspondem aos diversos campos do conhecimento [...]. Os saberes das disciplinas (ex.: matemática, história, literatura etc.). [...] emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).
Saberes curriculares	[...] correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu e selecionou como modelo da cultura erudita e da formação na cultura erudita. [...] apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os(a)s professore(a)s devem aprender e aplicar. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).
Saberes da formação profissional	Relativos às ciências da educação e ideologia pedagógica. [...] apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa. [...] [Essas doutrinas] [...] fornecem, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão, e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Saberes da experiência	Referem-se àqueles saberes que “[...] o(a)s próprio(a)s professore(a)s, no exercício de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, fundados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).
------------------------	--

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Neste texto, a opção foi por relacionar esses “saberes” aos núcleos de CC elencados na Resolução CNE/CP nº 04/2024, pois esta é a legislação vigente. A correspondência foi estabelecida a partir da descrição das atividades que deveriam compor esses grupos, buscando identificar quais aspectos devem ser contemplados em cada um deles. Pondera-se que a intenção foi verificar se, em alguma medida, as diretrizes trazem apontamentos que contribuam para a construção de projetos de formação inicial, em que os estudantes tenham a possibilidade de mobilizar os saberes indicados pelos autores. Conforme alerta Tardif (2014), essa construção ocorre nos períodos pré-profissionais e profissionais, sendo influenciada e modificada pelas vivências cotidianas das salas de aula e dos ambientes escolares. Cabe esclarecer, também, que não se trata de uma correspondência única e inequívoca e outras interpretações também são possíveis. No Quadro 8, as informações estão organizadas com base nesses critérios.

A partir da consulta às diretrizes de 2024, o entendimento é de que as CH nos Núcleos I e II sejam ofertadas principalmente nos ambientes universitários. Assim, o entendimento é de que são focados na abordagem teórica, a partir do que é produzido no meio científico, ainda que possam contemplar estudos sobre práticas docentes. Dessa forma, infere-se que não possuem uma relação direta com os saberes da experiência (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991), já que não requerem, obrigatoriamente, uma inserção nas atividades cotidianas das escolas da Educação Básica.

Quadro 8: Relações entre núcleos de componentes curriculares (Resolução nº 04/2024) e os saberes docentes (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991).

Núcleo	Descrição	CH	Tardif, Lessard e Lahaye (1991)
I	Atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I [...]. Núcleo I: Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas. (Brasil, 2024b, cap. IV, art.13, inc. I).	880	Saberes da formação profissional
II	Estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação [...]. Núcleo II - 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 conteúdos. (Brasil, 2024b, cap. IV, art.13, inc. I).	1.600	Saberes disciplinares
III	Atividades Acadêmicas de Extensão - AAE, realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares, envolvendo a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com orientação, acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES. (Brasil, 2024b, cap. IV, art. 14, § 1º, inc. III)	320	Saberes da experiência
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. (Brasil, 2024b, cap. IV, art. 14, § 1º, inc. IV).	400	- Saberes da experiência - Saberes curriculares
Total CH (h)		3.200	

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Considera-se que as atividades do Estágio Supervisionado são as que possibilitam iniciação à objetivação da construção da prática docente (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991), já que, conforme apontado na legislação, preveem inserção no cotidiano dos ambientes escolares, incluindo a atuação em sala de aula. Assim, são ações relacionadas aos “saberes da experiência”, como também oportunizam aos licenciandos o desenvolvimento dos “saberes curriculares”, considerando que podem conhecer como a escola-campo do estágio orienta os professores na adoção dos “[...] programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os(a)s professore(a)s devem aprender e aplicar” (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 220).

Já as atividades de extensão foram relacionadas apenas aos “saberes da experiência”, pois na descrição há apenas menção à execução de ações de extensão, que podem ser planejadas e executadas, sem necessariamente contemplarem alguma abordagem sobre propostas curriculares da escola-campo e das redes de ensino.

Pelas discussões feitas, infere-se que, em comparação às de 2015, nas diretrizes de 2024, houve uma maior tendência de privilegiar a abordagem teórica, com aumento da carga horária dos componentes dos núcleos I e II em 280 horas, e ainda com retirada da PCC, num total de 400 horas. Na visão das autoras deste texto, a partir dos estudos realizados, a curricularização da extensão, com carga horária de 320 horas, é um fator importante como possibilidade de aproximação entre o que é produzido na academia com o campo profissional de futura atuação dos licenciandos. No entanto, podem se limitar a execuções pontuais, sem necessariamente problematizar sobre as metodologias de ensino de determinada área e/ou provocar reflexões sobre a prática, o que estava especificado de forma mais clara nos objetivos da PCC (Brasil, 2015b).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo deste trabalho, de realizar uma análise-interpretativa das diretrizes curriculares, a percepção é de que o texto das legislações de 2002 e 2015 trouxe uma proposta curricular e princípios norteadores que refletiram, em grande parte, os anseios da comunidade educacional, apesar das diferentes concepções e campos de disputa dos diversos atores participantes dos debates. Na legislação de 2019, o diálogo foi mais restrito, foram excluídos princípios considerados importantes, como, por exemplo, aqueles relacionados à diversidade e à inclusão. Outro aspecto observado é que, apesar de a redação dos princípios da regulamentação de 2024 estar mais próxima da de 2015, também foram verificadas alterações em relação aos componentes curriculares,

como a substituição da PCC pelas atividades de extensão.

Pelas informações e discussões apresentadas, percebe-se que o processo de elaboração das diretrizes de 2015 ocorreu num período mais longo e com maior participação de entidades profissionais e científicas da área de Educação, que as duas mais recentes. Isso contribuiu para a avaliação de que representou um avanço em relação às de 2002. Assim, infere-se que uma revisão, ainda que considerada necessária para a proposição de outras normativas, deveria ter acontecido com um debate mais amadurecido e com maior tempo para as discussões, já que foram propostas mudanças em 2019 e de novo em 2024, tempo relativamente curto para a implementação e avaliação dos novos currículos nos cursos de licenciatura.

Nesse aspecto, considera-se, por exemplo, que não houve uma discussão bem fundamentada para a retirada da prática como componente curricular (PCC). Ainda que houvesse uma necessidade de definir mais claramente os objetivos da PCC, no sentido de não se confundir com as ações do estágio supervisionado, o esforço deveria ser no sentido de apresentar subsídios para uma melhor definição da função desses componentes curriculares na formação dos licenciandos.

Neste texto, a opção foi por apresentar uma análise interpretativa das legislações e, portanto, não foram realizadas discussões sobre a implementação das diretrizes, o que demandaria a exploração de dados empíricos. O trabalho realizado subsidia e abre possibilidades para novas pesquisas, como, por exemplo, como se deu (ou como está ocorrendo) a reformulação dos projetos pedagógicos no interior das instituições que ofertam cursos de licenciatura, a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 04/2024.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Políticas públicas de formação dos profissionais da educação**: desafios para as instituições de ensino superior. Goiânia-Go, 2004. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/wpcontent/uploads/2018/05/12%C2%BA-Encontro-Documento-Final-2004.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2024.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 04/2024**. Goiânia-Go, 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

BARBOSA, Jonei Cerqueira. Prefácio. In: ZAIDAN, Samira *et al.* (org.). **A Licenciatura em matemática no Brasil em 2019**: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP nº 02/2015. Brasília: SBEM, 2021. p. 9-12. (Coleção SBEM). Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ebook/ebook21.pdf>. Acesso em: 01 out. 2023.

BORGES, Cecília. Saberes docentes. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, MG, v. 19, n. 110, mar./abr. 2013.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior. **Indicação nº 22**: Formação do magistério: princípios a observar na organização dos cursos de licenciatura. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1973.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer nº 895/71**. Duração de cursos de licenciatura de 1º grau: Letras, Estudos Sociais, Ciências (Indicação nº 7/71). Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1971a.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução nº 01, de 17 de janeiro de 1972**. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados [...]. Rio de Janeiro, RJ: [órgão responsável], 1931.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**: Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, 1939.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, além de estabelecer outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002a.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. 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). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2024b

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 292/1962**. Matérias pedagógicas para a licenciatura. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1962.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 9/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação. Portaria nº 159, de 14 de junho de 1965. Fixa sob novos critérios a duração dos cursos superiores. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1965.

CALDATTO, Marlova Estela *et al.* Um panorama das Licenciaturas em Matemática no Brasil no ano 2019 a partir da Resolução CNE/CP Nº. 02/2015 e os seus percursos formativos. *In: ZAIDAN, Samira et al.* (org.). **A Licenciatura em matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: SBEM, 2021. p. 384-410. (Coleção SBEM). Disponível em: <https://www.sbembrasil.org.br/ebook/ebook21.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ldb_Art64.pdf. Acesso em: 01 jun. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FÓRUM MINEIRO EM DEFESA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES. **Carta Aberta à comunidade dos cursos de licenciatura em Minas Gerais**. dez. 2021. Disponível em: <https://apubh.org.br/noticias/forum-mineiro-em-defesa-da-formacao-de-professoras-e-professores-publica-carta-aberta-a-comunidade-dos-cursos-de-licenciatura-em-minas-gerais/>. Acesso em: 08 jun. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Sociedade e Educação no Governo Bolsonaro: anulação de direitos universais, desumanização e violência. **Revista Desenvolvimento & Civilização**, Rio de Janeiro, Brasil, v. 2, n. 2, p. 118–138, 2022. DOI: 10.12957/rdciv.2021.66270. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/rdciv/article/view/66270>. Acesso em: 23 ago. 2026.

- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Análise Crítica da organização escolar através das leis n. 4.024/61 e 5.692/71**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez e Associados, 1980, p. 133-156.
- SENADO FEDERAL. **Senado Notícias**: Pedalada Fiscal. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>. Acesso em: 29 mar. 2025.
- SILVA NETO, Oscar; ZIMMER, Iara. Aspectos legais de um curso de licenciatura: quais conhecimentos para o futuro professor? **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 2, n. 4, p. 108–127, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/14981>. Acesso em: 31 maio 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do Saber docente. **Teoria e Educação**. nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

ⁱ **Laís Couy**

Doutora em Educação | Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri | Minas Gerais | Brasil
Graduada em Ciências e Matemática (Licenciatura) pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Teófilo Otoni, tem Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática (GEPEMA) e professora associada da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM - Campus do Mucuri/ Teófilo Otoni –MG), atuando no curso de Licenciatura em Matemática.
E-mail: lais.couy@ufvjm.edu.br | ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1544-7529>

ⁱⁱ **Eliane Scheid Gazire**

Doutora em Educação | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais | Minas Gerais | Brasil
Graduação em Matemática pelo Centro Universitário Newton Paiva Ferreira (1977), Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/Rio Claro/SP, (1985) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, (2000). É professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC/MG, atuando como docente nos cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Atualmente é docente do Programa de pós-graduação em Educação da PUC Minas. Suas linhas de estudo e pesquisa são: Práticas investigativas em Educação Matemática, Aprendizagem Matemática, Resolução de Problemas, Avaliação e Formação de Professores.
E-mail: egazire@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4798-2326>

Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam os resultados deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Editores responsáveis

Guilherme José Pereira; Paola Gabriela da Costa Arantes.

Como citar este artigo ABNT e APA:

COUY, Laís; GAZIRE, Eliane Scheid. Análise-interpretativa das diretrizes curriculares para a formação docente no Brasil. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 14, n. 23, p. 250-275, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p250-275>

Couy, Laís, & Gazire, Eliane Scheid. (2026). Análise-interpretativa das diretrizes curriculares para a formação docente no Brasil. *@rquivo Brasileiro de Educação*, 14(23), 250-275. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2318-7344.2026v14n23p250-275>