



**(Re)pensar a formação docente: perspectiva para mudar a escola?**

*(Re)thinking teacher training: it is a perspective for changing the school?*

Mark Clark Assen de Carvalho

Adão Rogério Xavier Silva

**Universidade Federal do Acre (UFAC)**

Rio Branco-Brasil

**Resumo**

O artigo analisa como a formação docente pode responder aos desafios de uma escola em transformação, considerando sua centralidade para a construção de uma educação humanizadora e transformadora. Com base em revisão bibliográfica e análise documental, especialmente da Resolução CNE/CP nº 4/2024, o estudo dialoga com autores como Freire, Tardif, Lessard e Costa. Os resultados apontam a existência de uma fragmentação entre teoria e prática no aparato regulatório da formação docente, evidenciada por uma abordagem tecnicista que limita e reduz o processo da formação docente e compromete uma formação integral sustentada por uma sólida base teórica e metodológica. Conclui-se que uma formação articulada e integradora, pautada na reflexão crítica e na articulação entre teoria e prática, configura-se como um caminho para reposicionar a formação de professores, superando antigas dicotomias, com potencial para promover uma educação emancipadora.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Diretrizes curriculares; Política educacional.

**Abstract**

This article analyzes how teacher training can respond to the challenges of a school in transformation, considering its centrality to the construction of a humanizing and transformative education. Based on a bibliographic review and documentary analysis, especially of Resolution CNE/CP nº. 4/2024, the study dialogues with authors such as Freire, Tardif, Lessard and Costa. The results point to the existence of a fragmentation between theory and practice in the regulatory apparatus of teacher training, evidenced by a technocratic approach that limits and reduces the teacher training process and compromises a comprehensive training supported by a solid theoretical and methodological basis. It is concluded that an articulated and integrative training, based on critical reflection and the articulation between theory and practice, is a way to reposition teacher training, overcoming old dichotomies, with the potential to promote an emancipatory education.

**Keywords:** Teacher training; Curriculum guidelines; Educational policy.

## **Introdução**

Atualmente a escola enfrenta desafios estruturais, conceituais e de finalidades políticas, culturais e sociais que colocam em questionamento seu futuro como *lócus* próprio da formação do ser humano. Em tempos de transformações profundas surgem narrativas que idealizam um mundo sem escolas e sem professores (Oliveira; Barbosa, 2017; Cury, 2019; Araujo; Martin; Barbosa, 2024).

Nesse cenário, a aprendizagem se dissipa por diferentes ambientes — do lar a contextos híbridos —, reduzindo a centralidade da sala de aula e da presença física na escola. A mescla entre físico e virtual abre espaço para uma tendência preocupante: a substituição progressiva de professores por máquinas inteligentes e autônomas.

Pensar em um futuro assim seria análogo a pensar um mundo vazio, desprovido da essência *educere et educare*. A educação é, antes de tudo, um ato coletivo, que se constrói por meio de vínculos humanos tecidos pelas diferentes experiências, saberes e vivências existentes nos encontros entre pessoas. Professores e alunos, em especial, protagonizam essa mediação que é insubstituível na relação com o conhecimento e a cultura como constituintes da própria humanidade.

Nessas relações, entre saberes, contextos se entrelaçam e o professor emerge como um dos agentes fundamentais no processo de conversão do conhecimento em instrumento capaz de promover a emancipação e reafirmar a escola como espaço privilegiado de humanização e transformação social.

No entanto, tal como a escola, a profissão docente atualmente enfrenta desafios ainda maiores, razão pela qual se impõe: a) a necessidade de uma formação que ofereça tempo e espaço para o autoconhecimento e autorreflexão, contemplando as dimensões pessoais, profissionais e coletivas da prática docente; b) a construção de uma base teórico-metodológica consistente; e c) o reconhecimento social e a valorização da carreira do magistério como eixo fundamental do projeto educacional.

Diante dessas reflexões, formulou-se a seguinte problemática: como a formação docente pode contribuir para enfrentar os desafios de uma escola em transformação? Essa questão norteadora estrutura as análises desenvolvidas neste artigo, que se propõe a examinar o futuro da escola a partir da profissão docente. Assim, o estudo destaca não apenas sua relevância social, mas também os obstáculos à consolidação da formação,

especialmente aqueles decorrentes da carência de uma política nacional efetiva de formação e valorização dos professores da educação básica.

A temática, pelos traços constitutivos do magistério na realidade nacional, é complexa e controversa, marcada por descontinuidades das políticas educacionais e pelas indefinições relativas às exigências do nível de formação, local de sua realização e, mais recentemente, quanto à modalidade de sua oferta — presencial ou a distância.

Longe de propor alternativas salvíficas, o trabalho visa estimular o desenvolvimento de reflexões sobre os rumos da formação docente e a reinvenção da escola como espaço de humanização e transformação social, intencionando fomentar o debate em um movimento que reconhece o poder transformador da educação e da escola ancorado no pensamento crítico e questionador, sem perder de vista os riscos impostos pelo crescimento do pensamento conservador na sociedade e na educação.

Metodologicamente, o estudo adota uma abordagem qualitativa estruturada em dois eixos: revisão da literatura especializada, com ênfase nos autores<sup>i</sup> que discutem a formação docente, a instituição escolar e as práticas pedagógicas emancipatórias, e análise documental, centrada no exame da Resolução CNE/CP nº 4/2024, particularmente em seu Capítulo IV, que trata da formação inicial para o magistério da educação básica.

Vale situar que a obra intitulada “A escola tem futuro?” (Costa, 2007) constitui-se como referência deste artigo a começar pelo questionamento original que compõe seu título e por oferecer um panorama diversificado das percepções de docentes engajados no debate educacional sobre a escola brasileira. Apresentada no formato de entrevistas, dispõe de relatos e pontos de vista de educadores que emergem das circunstâncias que os situam como sujeitos históricos sob diferentes perspectivas e contextos.

O texto se organiza em dois movimentos complementares, além desta introdução e das considerações finais. No primeiro momento, explora a constituição histórica da escola como instituição dominante na socialização moderna, sua concepção pedagógica tradicional e sua contraposição à educação humanizadora, oportunidade que se situa a docência como profissão de interação humana. Em seguida, examina as condições atuais da formação docente no Brasil, um campo em disputa permeado por desafios, limitações e potencialidades face algumas conquistas e avanços no lastro da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e retrocessos emanados pelas indicações constantes na Resolução CNE/CP nº 4/2024.

### **O papel da docência na construção de uma escola humanizadora**

Petit (1994) analisa o papel histórico e social da escola como instituição dominante de socialização nas sociedades modernas, argumentando que, entre os séculos XVI e XVII, consolidou-se como entidade central na transmissão institucionalizada do conhecimento. Esse processo desenvolveu-se paralelamente à emergência do Estado moderno, à industrialização e à urbanização, que demandavam a formação de indivíduos capacitados para atender às demandas de uma sociedade em transformação. Nesse contexto, a escola foi progressivamente substituindo as formas primárias de socialização e assumindo o protagonismo na formação cultural e social dos indivíduos.

A consolidação da escola como instituição dominante foi acompanhada por concepções que definiram profundamente suas práticas e finalidades. Uma das ideias centrais, especialmente vigente nos séculos posteriores à sua institucionalização, fundamentava-se na visão reducionista do ensino como mera transmissão de conhecimento. Nessa perspectiva, o professor era concebido como detentor exclusivo do saber, enquanto o aluno assumia uma posição passiva, limitando-se a absorver e reproduzir os conteúdos transmitidos.

Essa abordagem disseminou-se amplamente por meio de currículos padronizados, hierarquias rígidas e práticas educacionais que privilegiavam uma suposta neutralidade e objetividade, negligenciando as dimensões humanas e afetivas do processo educativo. Ao longo do tempo, essa concepção da escola como espaço de transmissão unidirecional de conhecimento tornou-se alvo de críticas.

Freire (1996) contrapôs-se a essa visão bancária da educação defendendo uma pedagogia dialógica que valorizava a interação, a problematização e a autonomia dos educandos. Em sua perspectiva, o ato educativo deve ser compreendido como prática de liberdade capaz de promover tanto a conscientização quanto a transformação social.

Essa reflexão convida a ponderar sobre o papel da escola, pois ao torná-la um espaço de relações mecanizadas, priva-se a educação de sua potência transformadora e reduz-se o processo educativo a um sistema meramente funcional. Esquece-se, por assim dizer, que a escola é, acima de tudo, lugar de humanização. Como alertava Freire (1967), desumanizar a escola é esvaziar o sentido do aprender e do ensinar.

Isso não significa negar o papel essencial da escola como instituição social na promoção da educação geral, mas reconhecer que sua função transcende a lógica

meramente instrumental. Nesse aspecto concorda-se com Libâneo em entrevista concedida à Costa (2007) quando diz que não se trata de eliminar sua missão de formação para a vida profissional, mas, sim, de ampliá-la.

Essa ampliação abarcaria o domínio de conhecimentos científicos, o desenvolvimento de habilidades intelectuais, a capacidade crítica e a internalização de valores éticos. Como ressalta o autor, trata-se da “[...] clássica fórmula da educação omnilateral” (Costa, 2007, p. 24), orientada para a cidadania, a vida cultural e a construção de uma sociedade democrática.

Desse modo, o processo educativo contemplaria as dimensões da formação do indivíduo, articulando a prática pedagógica às demandas sociais e políticas de seu contexto sem negligenciar suas condições objetivas e subjetivas. Diante disso, reconhece-se que, mesmo com os limites estruturais e institucionais da escola, se exteriorizaria o compromisso com uma formação humana integral — essencial para formar sujeitos críticos, autônomos e transformadores da realidade social.

Materializando-se como espaço constituído por seres humanos, a escola, como destacam Tardif e Lessard (2009), transcende à mera definição de espaço físico, configurando-se como um ambiente social e organizacional dinâmico no qual interagem múltiplos atores sociais que trazem consigo condições socioeconômicas, capital cultural, valores, expectativas e perspectivas que se entrelaçam em uma complexa rede de relações.

Essas relações variam em grau de formalidade abrangendo desde vínculos institucionais regulamentados até trocas simbólicas espontâneas nas quais coexistem tensões — latentes e explícitas —, negociações e colaborações que, frequentemente, emergem dos próprios conflitos.

Ao analisar esses processos que moldam a convivência escolar, evidencia-se que a escola, mais do que uma estrutura física, é uma construção social dinâmica, constituída pelas relações humanas que nela se desenvolvem. Essa natureza relacional sugere que a escola não reside em uma característica imutável, mas justamente em seu caráter plural e humanizador, manifestado na finalidade de promover a formação integral do ser humano.

O poema “A Escola”<sup>ii</sup>, inspirado nos ensinamentos de Freire, convida a desvendar as práticas sociais que constituem o cotidiano escolar. Sua interpretação provoca a reflexão sobre como, para além das estruturas físicas e burocracias, nesse lugar desenvolve-se uma rede dinâmica de relações, afetos e processos educativos. Não é o concreto dos prédios,

tampouco os horários regrados e o currículo que dão alma à escola, mas sim as pessoas que os habitam — gente que ensina, que aprende, que sonha e constrói.

Esses ensinamentos, à luz das ideias de Freire, contribuem para revelar a escola como um espaço de encontros e reconhecimentos mútuos. O diretor não é uma figura distante, mas alguém que, em sua humanidade, partilha a mesma condição daqueles que coordena. O professor não é apenas um transmissor de conteúdos, mas um mediador de saberes e sentimentos. O aluno, por sua vez, não é um recipiente vazio, mas um sujeito em construção com histórias, emoções e possibilidades. Cada funcionário, dos corredores às salas, é parte de um organismo coletivo que só vive porque é habitado por gente.

Nessa direção, superar as práticas herdadas de concepções que reduzem a escola a um espaço de relações mecanizadas é um passo fundamental para materializar uma educação promotora da formação humana integral. Entretanto, essa transformação não é um processo simples ou imediato, tampouco representa a solução única para os desafios educacionais. Não se trata de um “ovo de Colombo”, mas de um movimento gradual que exige esforços coletivos e abrange diferentes dimensões do sistema educacional.

Um aspecto dessa mudança está na sala de aula, lugar onde as práticas pedagógicas se materializam. Afinal, como bem lembra Libanêo no diálogo com Costa (2007) ao se referir sobre a função da escola: “[...] não há como realizar isso [aqui o autor se refere à perspectiva de educação omnilateral] sem a intervenção pedagógica nas salas de aula pelo trabalho de professores” (Costa, 2007, p. 24).

Nesse trilhar, torna-se imprescindível refletir sobre a formação docente, compreendendo a profissão do professor como uma prática essencialmente interativa e relacional, cujo núcleo central é o ser humano em toda sua complexidade. Conforme destaca Tardif (2002), o trabalho docente demanda não apenas competências técnicas, mas igualmente sensibilidade ética e compreensão das múltiplas dimensões que constituem os sujeitos educativos.

Arroyo, em entrevista concedida à Matuoka (2022), durante o 1º Seminário Nacional de Educação Integral, complementa essa perspectiva ao defender a necessidade de “reinventar a humana docência”, dizendo que somente mediante o resgate da dimensão humana da profissão docente será possível alcançar a formação integral dos educandos.

Nesse cenário situa-se o ofício docente, compreendido como uma profissão que tem seres humanos como sujeitos da ação. Nas palavras de Maheur e Bien-Aimé (1996 *apud* Tardif;

Lessard, 2009)), trata-se de um “trabalho interativo”, cuja característica central consiste em estabelecer relações no contexto de uma organização social específica, a escola.

Dessa forma, as relações entre professores e alunos configuram o cerne do processo educativo, promovendo o desenvolvimento humano tanto dos educandos quanto dos próprios educadores. Como enfatiza Freire (2001, p. 259), “não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende”.

As relações entre professores e alunos não representam um elemento acessório, mas constituem a essência do trabalho docente, conforme demonstram Tardif e Lessard (2009). Por meio dessas interações, os educadores promovem não apenas o desenvolvimento dos estudantes, mas também o seu próprio crescimento profissional. Esse processo transcende a simples transmissão de conteúdos, envolvendo práticas pedagógicas que dialogam com as subjetividades individuais, consideram os contextos socioculturais e atendem às necessidades específicas de todos os atores envolvidos.

Do exposto há que se reconhecer a formação de professores como um processo que transcende à aquisição de competências meramente técnicas, incorporando a compreensão da profissão docente como prática essencialmente política, intencional, interativa e relacional.

Contudo, no Brasil, essa visão enfrenta obstáculos estruturais. O cenário normativo orientado pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que atualmente regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente, tende a reduzir a preparação pedagógica a um conjunto de disposições técnicas, negligenciando suas dimensões humanistas e críticas e desconsiderando a necessidade de a formação de professores se desenvolver a partir de um projeto institucional de formação articulado, como previsto na Resolução CNE/CP nº 2/2015.

Os marcos legais específicos para a regulamentação da formação de professores como as diretrizes curriculares nacionais, por exemplo, têm suscitado intensos debates acadêmicos, conforme indicam as análises de Carvalho (2021) e Dourado e Siqueira (2022), ao tratarem do arcabouço normativo que antecedeu a Resolução CNE/CP nº 4/2024. Segundo os autores, no escopo das atuais diretrizes, estão presentes retrocessos de concepção política e epistemológica que reduzem a formação docente a uma lógica técnica.

A próxima seção apresenta uma análise documental dos impactos da aprovação da atual diretriz para a formação de professores da Educação Básica, com ênfase na valorização de um processo formativo que não apenas responda às demandas contemporâneas, mas que também contribua para a construção de uma educação comprometida com os princípios da formação humana integral.

### **Descompassos da formação de professores: a prescrição em detrimento da concepção**

Dourado e Siqueira (2022) destacam que as políticas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica no Brasil têm sido marcadas por intensas disputas ao longo das últimas décadas. Nesse contexto, apontam o protagonismo das universidades e o engajamento de entidades representativas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Os autores evidenciam uma perspectiva de construção de políticas atentando à superação de uma abordagem impositiva, meramente técnica e fragmentada, em vista de um processo colaborativo e articulado com as vozes e pesquisas, fomentado por um debate qualificado sobre os desafios e possibilidades da formação docente.

Entretanto, um breve balanço das políticas de formação inicial e continuada de professores, dos últimos anos, evidencia a emergência de um cenário de retrocessos nessa matéria. Exemplo emblemático é o processo imperioso de substituição da Resolução CNE/CP nº 2/2015 pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 seguida, posteriormente, da Resolução CNE/CP nº 1/2020.

Para além das questões relativas aos seus conteúdos, flagrou-se, nos processos de suas proposições, o desprezo pelos princípios democráticos participativos para a construção das políticas. Isso foi evidenciado, sobretudo, na ausência de uma consulta pública, de uma avaliação processual transparente e de uma justificativa sólida e estrutural que apontasse as causas para a revogação da Resolução CP/CNE nº 2/2015.

Importante destacar que, embora as entidades representativas do campo científico da educação tenham se empenhado para restaurarem os avanços conquistados pela Resolução

CP/CNE nº 2/2015 e revogar suas sucessoras, a atual conjuntura parece reproduzir antigos padrões análogos a um roteiro de suspense: decisões questionáveis tomadas às portas fechadas; estabelecimento de compromissos nebulosos que contrariam os interesses da educação pública; tentativa de apagamento da fecundidade propositiva do debate do campo da formação capitaneado pelas entidades científicas.

Assim, no apagar das luzes de 2023, em um ambiente desprovido de audiências públicas que possibilitassem o debate amplo, foi apresentada uma nova proposta de Resolução contida no Parecer CNE/CP nº 4/2024. Mais uma vez, evidenciou-se a falta de diálogo com a sociedade e o não reconhecimento do debate e das reflexões produzidas pelas entidades do campo científico da educação.

Para tentar imprimir ares de legitimidade ao processo, indicou-se a realização de uma “consulta pública”, por meio de Edital de Chamamento, disponibilizada eletronicamente entre os dias 06 de dezembro de 2023 e 30 de janeiro de 2024. No entanto, o prazo escolhido revelou-se inadequado, pois coincidiu com o período de recesso e de férias escolares da maioria dos profissionais da educação, o que deixa transparecer flagrante tentativa de desmobilização e esvaziamento da participação e do debate público.

Dessa forma, evidencia-se a primeira disputa em torno da atual diretriz, a busca por espaço que garantisse uma discussão pública qualificada. Nesse sentido, a mobilização da ANFOPE e de outras entidades foi capital para assegurar a prorrogação do prazo, conquistando sua extensão até 1º de março de 2024, conforme o segundo Edital de Chamamento previa.

Cabe ressaltar que o processo revelou novos desafios como a discrepância entre o texto de referência submetido à consulta pública e o texto final apresentado no Parecer CNE/CP nº 4/2024, especialmente no que diz respeito à organização das cargas horárias e a não explicitação de quais elementos foram efetivamente incorporados a partir das contribuições enviadas durante a consulta pública (ANFOPE, 2024).

Essas lacunas levantam suspeitas de que o processo de consulta pública, mesmo com o prazo ampliado, teve um caráter meramente formal, desconsiderando efetivamente o diálogo público, indo na contramão de Freire (1996) sobre a concepção de que políticas educacionais precisam ser enraizadas na prática dialógica e participativa.

Nesse trilhar, elaborada a partir do Parecer CNE/CP nº 4/2024, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 revogou a Resolução CNE/CP nº 2/2015, Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 1/ 2020, entrando em vigor em 1º de julho de 2024, conforme delimitado em seu Art. 24. Sua estrutura está organizada em cinco capítulos, que abrangem vinte e três artigos, sendo eles os seguintes:

- a) Capítulo I – Das Disposições Gerais (artigos 1º ao 3º);
- b) Capítulo II – Formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica: dos fundamentos e princípios (artigos 4º e 5º);
- c) Capítulo III – Base Comum Nacional e perfil do egresso da formação inicial (artigos 6º ao 10);
- d) Capítulo IV – Da formação inicial do magistério da educação escolar básica em nível superior: estrutura e currículo (artigos 11 ao 16);
- e) Capítulo V – Das disposições transitórias (artigos 17 ao 23);

Não se tem a intenção de esgotar o controverso debate sobre a aludida Resolução, afinal, reconhece-se que a temática abrange uma multiplicidade de questões, pontos e contrapontos que vão além do escopo deste estudo. A presente análise pretende oferecer uma reflexão situada nos domínios da concepção de formação inicial docente, focando especificamente nas questões em torno do papel atribuído às atividades práticas e aos estágios supervisionados como princípios formativos presentes na Resolução.

Assim, ao situar a análise nesse domínio, ancora-se, também, o intuito de problematizar e ampliar as perspectivas que concorram para estimularem novas reflexões, diálogos e proposições. Essa iniciativa justifica-se pela necessidade contínua de (re)pensar a formação docente em um contexto de profundas transformações sociais e educacionais, atribuindo-lhe a devida importância e relevância face aos muitos desafios educacionais que o Brasil ainda precisa responder.

A análise do Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 4/2024 evidencia alterações significativas na concepção da formação docente. Embora o texto reafirme a preferência pela formação inicial presencial (§ 3º do Art. 11), mantendo aparente alinhamento com a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Art. 9, § 3º), observa-se a supressão da exigência de um padrão elevado nas dimensões acadêmica, científica, tecnológica e cultural.

Tal alteração permite inferir que há uma fragilização das exigências formativas para professores da educação básica, caracterizada em um processo de flexibilização que, sob o

discurso de modernização da formação profissional, pode comprometer o rigor pedagógico e a qualidade da formação.

Por trás dessa mudança, podem estar fatores como a pressão para expandir o acesso aos cursos de licenciatura sem que haja a garantia dos investimentos necessários em infraestrutura e qualificação do corpo docente ou, ainda, uma tendência de desvalorização da formação crítica e reflexiva em prol de um modelo mais técnico e instrumental, bem como o incremento ao crescimento dessa oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD). A conjugação desses elementos potencialmente abre espaço para formações aligeiradas, precarizadas e descomprometidas com a qualidade da formação para o magistério.

A comparação entre os artigos que tratam a quem se destina a formação inicial nas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 (Art. 10) e CNE/CP nº 4/2024 (Art. 12), por exemplo, revela mudanças, especialmente no que diz respeito à densidade teórica da formação e aos princípios que devem orientá-la.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Art. 10) define a formação inicial não apenas como preparação técnica para o magistério, mas como um processo que deve integrar “[...] estudos teórico práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino” (Brasil, 2015), elementos que reforçam a ideia de uma formação docente fundamentada teórica e metodologicamente.

Por outro lado, a Resolução nº 4/2024 (Art. 12), ainda que conserve a finalidade básica da formação inicial, exclui explicitamente a referência quanto à necessária articulação entre teoria e prática, à investigação, à reflexão crítica e ao reconhecimento de experiências prévias. Essa supressão é preocupante, pois reduz a formação docente a uma mera aquisição de “[...] conhecimentos pedagógicos, teóricos e práticos” (Brasil, 2024), sem enfatizar a necessidade de um processo formativo crítico, articulado e contextualizado.

Essa simplificação reflete mais um dos elementos da flexibilização da formação docente, visando acelerá-la para atender a interesses mercadológicos e de instituições privadas que priorizam a oferta de cursos rápidos com exigências rasas. O resultado parece ser elementar: precarização da formação e da profissão docente.

A supressão integral das ideias contidas no texto do Art. 11 da Resolução CNE/CP nº 2/2015, na Resolução vigente, não pode ser vista como mero enxugamento normativo, mas

como uma mudança de paradigma que fragiliza a formação docente em suas múltiplas dimensões.

No aspecto da organização curricular, a Resolução nº 4/2024 tende a se aproximar do formato da estruturação disposta na Resolução nº 2/2015 quando trata da composição de Núcleos de Estudos. Entretanto, os conteúdos dos quatro Núcleos propostos imprimem alterações no projeto formativo dos professores.

No Núcleo I (Art. 13, I), eixo estrutural dos Estudos de Formação Geral (EFG), observa-se a conservação de alguns elementos da versão de 2015. Porém, com a supressão de especificidades importantes, como a decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais (Art. 12, I, alínea h, Resolução nº 2/2015) e as questões de gestão educacional (Art. 12, I, alínea, Resolução nº 2/2015). Ademais, a nova redação também dilui a ênfase na análise crítica das políticas públicas, focando mais nos aspectos metodológicos e menos na contextualização política do trabalho docente.

No Núcleo II (Art. 13, II), que trata da Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos (AAE), é flagrante a supressão das referências à investigação, à diversidade e à interdisciplinaridade presentes na Resolução nº 2/2015 (Art. 12, II, alíneas a, b, c e d). Essa omissão permite indicar mais uma fragilização da proposta para a formação docente, sobretudo, em suas dimensões crítica e contextualizada. Nessa perspectiva, evidencia-se uma concepção mais técnica da profissão docente em detrimento da formação do professor como profissional pesquisador, capaz de contextualizar, adaptar e reconstruir saberes de forma crítica e criativa.

No Núcleo III (Art. 13, III), referente às Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE), constata-se uma definição genérica das atividades extensionistas com significativa redução de elementos estruturantes para uma formação docente plural e investigativa. A supressão das referências explícitas à iniciação científica, à residência pedagógica, à mobilidade acadêmica e ao desenvolvimento de linguagens — anteriormente previstas no Art. 12, III, alíneas a, b, c e d da Resolução nº 2/2015 —, se configura em um evidente esvaziamento conceitual. Essa redução apresenta uma perspectiva meramente instrumental da extensão universitária, desconsiderando a diversidade de experiências formativas que caracterizavam a formulação precedente.

No Núcleo IV (Art. 13, IV), que trata sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS), a transformação do estágio supervisionado em um núcleo específico na Resolução CNE/CP nº

4/2024 representa uma mudança estrutural na organização das licenciaturas, com implicações ambíguas para a formação docente. Se, por um lado, a medida reconhece formalmente a centralidade da experiência prática na preparação de professores, por outro, a forma como essa mudança é operacionalizada revela contradições e riscos que requerem uma análise.

A elevação do estágio à condição de núcleo pode, paradoxalmente, fragmentar ainda mais a relação entre teoria e prática. Ao isolá-lo como um componente autônomo, há riscos para que as demais disciplinas se distanciem da reflexão sobre a prática como se a “ponte” entre teoria e prática devesse ser construída apenas no estágio e não ao longo de todo percurso da formação.

Além disso, a exigência de que as horas de estágio se iniciem já no primeiro semestre do curso (§5º, I) revela uma concepção controversa, que desconsidera a necessidade de uma progressão pedagógica adequada. Como se sabe, nos primeiros semestres, os estudantes estão imersos nos estudos de formação geral que devem fornecer as bases conceituais e epistemológicas essenciais para a compreensão do fenômeno escolar e da prática educativa.

Contudo, esse elemento é ignorado quando se verifica o reforço atribuído às atividades práticas, aos estágios e ao trabalho educativo como princípio formativo, conforme explicita o inciso IV do § 1º do Artigo 14:

§ 1º [...]

I - 880 (oitocentas e oitenta) horas dedicadas às atividades de formação geral, de acordo com o Núcleo I [...]

II - 1.600 (mil e seiscentas) horas dedicadas ao estudo de aprofundamento de conhecimentos específicos, na área de formação e atuação na educação, de acordo com o Núcleo II [...];

III - 320 (trezentas e vinte) horas de atividades acadêmicas de extensão conforme Núcleo III [...] vinculada aos componentes curriculares desde o início do curso [...]

IV - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV [...] distribuídas ao longo do curso, desde o seu início. (Brasil, 2024).

As diretrizes reforçam uma abordagem de caráter reducionista, especialmente ao organizar atividades práticas em núcleos separados, como extensão e estágio, sem estabelecer uma articulação orgânica e contínua entre teoria e prática ao longo do percurso de formação.

Essa separação, embora aparentemente facilite a operacionalização curricular, ocasiona uma fragmentação que compromete a compreensão do trabalho educativo como

um princípio formativo integral. A dissociação entre a prática e a reflexão crítica, apartada sobretudo das teorias da educação e da produção acadêmica sobre a formação de professores, é particularmente problemática para compreensão e enfrentamento das questões afetas ao campo da formação de professores.

Tal separação compromete a compreensão da docência como um espaço de construção e ressignificação do conhecimento e a direciona para uma tendência que é técnica-reprodutora, orientada pela lógica da produção fabril, que tende a reduzir o trabalho do professor a um mero executor de tarefas previamente definidas. Em perspectiva, desconsidera a natureza e a especificidade da ação docente na construção de práticas pedagógicas transformadoras e, consecutivamente, reduz o aluno a um padrão coisificado e a educação em um mero serviço standardizado comercialmente.

Esse modelo fragmentado e instrumentalizado subestima o caráter dinâmico e reflexivo da docência, pois, segundo Tardif (2002), existe a necessidade de articulação de saberes experienciais, disciplinares e pedagógicos que estão imersos em uma realidade complexa e em constante transformação.

É importante destacar que a prática como práxis transformadora não é a mera aplicação mecânica de teorias, ao contrário, ela é compreendida como um espaço dialético em que ação, reflexão e transformação se entrelaçam para gerarem novos sentidos e conhecimentos.

Nessa perspectiva, alinha-se ao pensamento de Freire (1996) ao compreender a práxis educativa como processo dialético entre teoria e prática — sendo esta última necessariamente uma ação intencional, fundamentada em reflexão crítica e ética.

A fragilidade nessa integração compromete o caráter transformador da educação, limitando a capacidade dos profissionais do magistério em articularem as complexas demandas escolares e sociais e analisarem criticamente os contextos históricos para o enfrentamento das contradições inerentes à realidade.

Ao desconsiderar essa articulação, a formação docente assume contornos meramente instrumentais, reduzindo-se a um fazer técnico desprovido de densidade ético-política e epistemológica para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, obstando o estabelecimento de um diálogo entre os saberes experienciais e os conhecimentos teóricos sistematizados, condição essencial para fomentar uma postura reflexiva, crítica e transformadora.

Nessa perspectiva, a relação dialética entre ação e reflexão revela a indissociabilidade entre teoria e prática, concebidas não como polos antagônicos, mas como elementos constitutivos de uma práxis autêntica que seja capaz tanto de refletir sobre a ação quanto de orientar uma educação emancipatória, pois, como bem alerta Freire (1987, p. 38), “sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”.

Em um contexto marcado por desafios complexos, como desigualdades educacionais e ataques à autonomia docente, é urgente repensar a formação de professores como projeto de formação institucional, que transcenda os limites das prescrições e das normas técnicas, fundamentando-se em um paradigma que valorize a práxis educativa, em contraposição a uma visão fragmentada do currículo, que reflète a prevalência de uma visão utilitarista da educação ao priorizar competências técnicas, em detrimento de uma formação humanista e emancipatória.

Nessa direção, considera-se que o processo educativo não se limita à mera transmissão de conhecimentos standardizados. Ao contrário, implica cultivar relações sociais, culturais e éticas, sensíveis e transformadoras que possibilitem situar a formação de professores em um outro patamar de compreensão e intervenção por parte do Estado Brasileiro.

### **Considerações finais**

Diante dos desafios de uma escola em transformação, a formação docente se apresenta como um eixo central para a construção de uma educação humanizadora capaz de promover o pleno desenvolvimento humano.

Ao longo deste artigo, buscou-se destacar que a superação de práticas herdadas de concepções mecanizadas, que reduzem a escola a um espaço de reprodução e padronização, passa, inevitavelmente, pela materialização de uma concepção de educação e de formação de professores comprometida com uma formação integrada. No entanto, tal transformação exige um esforço contínuo e não se concretiza apenas por meio de mudanças normativas ou estruturais, embora perpassasse por elas.

A análise do Capítulo IV da Resolução CNE/CP nº 4/2024 revela uma marcada ênfase em abordagens tecnicistas, as quais promovem uma fragmentação da formação docente mediante a dissociação entre teoria e prática. Essa cisão epistemológica compromete substancialmente a compreensão do trabalho educativo enquanto práxis transformadora, reduzindo-o a dimensões meramente instrumentais.

Na prática, essa dissociação pautada pela lógica tecnicista, enfraquece o protagonismo do trabalho do professor e a potencialidade reflexiva de sua atuação. Nesse contexto, faz-se necessário repensar esse modelo que privilegia a operacionalização em detrimento da articulação orgânica entre saberes, realidades e práticas concebidas a partir de um projeto de formação de professores para a educação brasileira.

Para responder aos desafios de uma escola em transformação, urge, pois, avançar na direção de uma concepção de formação docente que integre teoria e prática de forma dialética, valorizando o caráter relacional, dinâmico e ético do trabalho do professor. Desse modo, a formação de professores precisa assumir contornos de um projeto de formação institucional que transcenda à mera capacitação técnica, priorizando o desenvolvimento de professores comprometidos ética e criticamente com escola pública.

Assim, tornar-se-ia defensável a ideia de que é por meio da formação docente, calcada na compreensão do trabalho educativo como práxis transformadora, que poderia, dentre outras questões, pensar na possibilidade de construção de uma escola democrática, diversa, inclusiva e comprometida com a emancipação, a transformação social e a garantia do direito à educação com equidade e qualidade.

Aliás, tarefa desafiadora, mas absolutamente essencial para a construção de uma sociedade democrática e para o fortalecimento da educação escolar como um ato político e relacional, com potencial para poder transformar a realidade social, reconfigurando o futuro da escola em tempos tão incertos.

### **Referências**

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP Nº 4/2024**. 2024. Disponível em: [https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope\\_correcao\\_final.pdf](https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2024/04/Nota-Anfope_correcao_final.pdf). Acesso em 18 jan. 2025.

ARAUJO, Isabela Mallis Martinho de; MARTIN, Fabiana Barros de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Neoliberalismo, conservadorismo e o movimento homeschooling no Brasil. **Educação m Foco**, 29 (Dossiê Temático), p. 1-20, 2024.

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: CNE, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015.

CARVALHO, Mark Clark Assen de. O regresso das indefinições sobre a formação de professores: entre disputas, negações e resistências. **Práxis Educacional** (ONLINE), v. 17, p. 1-14, 2021.

COSTA, Marisa Vorraber. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro, Lamparina, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista** (Online), v. 35, p. 1-8, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores: retrocessos e resistência propositiva. **TEXTURA** - ULBRA, v. 24, p. 55-77, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**. v. 15, n. 42, 2001.

MATUOKA, Ingrid. Miguel Arroyo: “Quando esquecemos que trabalhamos com humanos, esquecemos da nossa humanidade”. **Centro de Referências em Educação Integral**, 29, novembro de 2022. Disponível em: <https://bit.ly/4jcNERZ>. Acesso em 14 jan. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições** (Unicamp), v. 28, p. 193-212, 2017.

PETITAT, André. **Produção da escola, produção da sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2009.

## Notas

---

<sup>i</sup> Freire (1967; 1987; 1996; 2001), Petitat (1994), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2009) e, de maneira muito especial, com Costa (2007).

ii “De acordo com os filhos de Paulo Freire, esse poema não foi escrito por ele e sim por uma educadora que estava assistindo a uma palestra dele. Com base no que ouvia, ela foi escrevendo o poema utilizando frases e ideias de Freire. No final da palestra aproximou-se dele e lhe entregou o papel, sem se identificar. Freire nunca publicou esse poema em nenhum de seus livros, embora suas ideias sobre a escola tenham sido captadas pela autora e traduzidas no poema”. Disponível em: <https://www.paulofreire.org/perguntas-frequentes>. Acesso em: 25 mai. 2025.

### **Sobre os autores**

#### **Mark Clark Assen de Carvalho**

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), com Estágio Pós-Doutoral realizado na Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Titular do Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC; Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAC e do Doutorado em Educação da Rede Educanorte/UFPA. E-mail: markassen@yahoo.com.br. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3638-971>.

#### **Adão Rogério Xavier Silva**

Doutor em Educação pela UFPA. Pesquisador membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional, Gestão e Financiamento da Educação (NUPGEFE) da UFAC. E-mail: adaorxs@gmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0277-3392>.

Recebido em: 25/06/2025

Aceito para publicação em: 06/07/2025