



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v17.i36.e909>

Recebimento em: 09/07/2025 | Aceite em: 22/07/2025

## ARTIGOS

# AQUI JAZ O “3+1”. A RESOLUÇÃO 4/2024 E O NOVO CONTEXTO DE REFORMA DAS LICENCIATURAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Júlio Emílio DINIZ-PEREIRA

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Belo Horizonte, Minas Gerais – Brasil

[juliodiniz@ufmg.br](mailto:juliodiniz@ufmg.br)

<https://orcid.org/0000-0002-5401-4788> 

**RESUMO:** O propósito deste artigo é discutir o atual contexto de reforma dos cursos de licenciatura no Brasil, após a aprovação da Resolução 4/2024. Este documento será analisado e, sempre que necessário, comparado a diretrizes curriculares anteriores. Além disso, seis desafios para a implantação dessa Resolução serão levantados. E, por fim, dar-se-á ênfase às possibilidades que as novas diretrizes nos permitem para avançarmos em nossos modelos de formação de professores com destaque para a oportunidade histórica que temos de sepultar de vez o chamado “modelo 3+1” e suas variações que persistem desde a criação desses cursos. Princípios gerais para a reforma dos programas de formação de professores da educação básica e princípios específicos para a organização dos “estágios” nesses programas, bem como um exercício de tradução das diretrizes atuais e desses princípios em uma matriz curricular de um curso hipotético de licenciatura de 3.240 horas serão também compartilhados neste texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Licenciaturas. Reforma curricular. Resolução 4/2024. Brasil.

# R.I.P. “3+1.” THE RESOLUTION 4/2024 AND THE NEW CONTEXT OF TEACHER EDUCATION REFORM IN BRAZIL: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

**ABSTRACT:** The goal of this paper is to discuss the current context of reform of initial teacher education programs in Brazil, following the approval of the Resolution 4/2024. This document will be analyzed and, whenever necessary, compared to previous Resolutions. In addition, six challenges for the implementation of this Resolution will be raised. And, finally, emphasis will be placed on the possibilities that the new Resolution allows us to do in terms of rethinking our teacher education models, highlighting the historic opportunity to bury the traditional “3+1” model and its variations that have persisted since the establishment of these programs. General principles for the reform of our teacher education programs and specific principles for the organization of practicum and student teaching in these programs, as well as an exercise in translating the current guidelines and these principles into a curriculum for a hypothetical 3,240-hour teacher education program will also be shared in this article.

**KEYWORDS:** Teacher education. Initial teacher education programs. Curriculum reform. Resolution 4/2024. Brazil.

# DESCANSE EN PAZ “3+1”. LA RESOLUCIÓN 4/2024 Y EL NUEVO CONTEXTO DE LA REFORMA DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL: DESAFÍOS Y POSIBILIDADES

**RESUMEN:** El propósito de este artículo es discutir el contexto actual de la reforma de la formación inicial de docentes en Brasil, desde la aprobación de la Resolución 4/2024. Este documento se analizará y, cuando sea necesario, se comparará con las orientaciones curriculares anteriores. Además, se plantearán seis desafíos para la implementación de esta Resolución. Finalmente, se dará énfasis en las posibilidades que las nuevas orientaciones nos permiten para avanzar en nuestros modelos de formación docente, destacando la oportunidad histórica que tenemos para sepultar el modelo “3+1” y sus variaciones, que han persistido desde la creación de estos programas de formación docente. También se compartirán los principios generales para la reforma de los programas de formación docente y los principios específicos para la organización de las prácticas profesionales en estos programas, así como un ejercicio para traducir las orientaciones actuales y estos principios a una matriz curricular para un programa hipotético de formación docente de 3240 horas.

**PALABRAS-CLAVE:** Formación docente. Formación inicial de docentes. Reforma curricular. Resolución 4/2024. Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

Desde que a Resolução 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi aprovada, em 29 de maio de 2024, eu tenho recebido inúmeros convites para discutir com colegas de diversas instituições de ensino superior (IES) brasileiras as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras/es<sup>1</sup> da educação básica em nosso País. Eu resolvi, então, sistematizar, por meio deste artigo, algumas ideias que tenho defendido em minhas palestras sobre o tema.

Desde já, eu gostaria de explicitar a decisão que tomei ao escrever este texto: apesar de reconhecer que existem desafios para a implantação dessa Resolução, eu defendo que há também inúmeras possibilidades para se avançar em relação aos nossos modelos de formação acadêmico-profissional<sup>2</sup> de professoras/es no Brasil. E, mesmo que eu discuta, neste artigo, alguns desafios a serem enfrentados durante este novo contexto de reforma das licenciaturas, darei mais ênfase às possibilidades que temos para, entre outras coisas, romper definitivamente com o “modelo 3 + 1” (e suas variações: “modelo 2,5 + 1,5”, “modelo 2 + 2”...) de formação docente no País. E, por isso, o título provocativo deste artigo: aqui jaz o “3+1”. Temos a oportunidade de sepultar de vez o modelo que praticamente persiste em nossos cursos de licenciatura, desde a criação deles no Brasil, na década de 1930. Neste texto, eu apresentarei, por exemplo, um exercício de tradução das diretrizes atuais em uma matriz curricular de uma licenciatura hipotética de 3.240 horas que desafia a lógica predominante desses cursos como meros apêndices dos respectivos bacharelados.

Este artigo está, então, organizado em três partes: primeiro, após um breve histórico e uma avaliação geral da nova Resolução do CNE, eu destacarei alguns aspectos da legislação atual e, sempre que possível e necessário, irei comparar os textos das orientações atuais com aqueles que estavam em vigor anteriormente. Em segundo lugar, eu apresentarei seis desafios colocados pela resolução atual para a reforma dos cursos de formação de professoras/es da educação básica em nosso País. E, em terceiro lugar, como reportado anteriormente, darei bastante destaque para as possibilidades que as diretrizes atuais nos permitem. Ao dividir com os leitores deste texto alguns princípios que podem ajudar na definição de uma política institucional para a formação docente nas IES brasileiras, compartilharei, por fim, um exercício de tradução desses princípios e das novas diretrizes em uma matriz curricular de um curso hipotético de licenciatura de 3.240 horas.

## 2. AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

### 2.1 UM POUCO DE HISTÓRIA...

A história da formação de professoras/es da educação básica no Brasil tem quase 200 anos (como se sabe, as escolas normais foram criadas na primeira metade do século XIX) e as licenciaturas estão prestes a comemorar o seu primeiro centenário (como supracitado, os cursos pioneiros de licenciatura são do início dos anos 1930<sup>3</sup>). Nestes quase cem anos de existência, as críticas sobre os cursos de licenciatura em nosso

1 Consciente do papel que a língua pode ter na reprodução de discriminações de gênero, adotarei, ao longo deste artigo, um padrão diferente daquele usado na “norma culta” que adota o masculino como regra. Todas as vezes que me referir às/aos profissionais da educação básica e às/aos colegas professoras/es e pesquisadoras/es das IES, em que as mulheres são nitidamente a maioria, partirei do feminino e farei a diferenciação do masculino: professoras/es; educadoras/es; formadoras/es.

2 Eu tenho utilizado esse termo em substituição à expressão “formação inicial”. Uma das críticas ao uso dessa expressão é o fato de que a profissão docente começa a ser aprendida mesmo antes da entrada do sujeito em um curso de graduação (licenciatura), portanto, a formação não se configura como “inicial” – termo dúbio na língua portuguesa por indicar tanto uma formação que se “inicia” a partir da entrada em cursos de licenciatura (ideia da qual eu discordo), quanto uma formação que não termina com a conclusão desses cursos (ideia que, obviamente, eu não me oponho a ela) (ver Diniz-Pereira, 2008).

3 O “Estatuto das Universidades Brasileiras”, promulgado em 1931, estabeleceu padrões de organização do ensino superior no Brasil e, pela

País são praticamente as mesmas: a persistência da condição das licenciaturas como meros apêndices dos bacharelados; a separação entre formação “em conteúdo específico” (sic) e formação pedagógica<sup>4</sup>; a pouca articulação entre teoria e prática (Diniz-Pereira, 2000).

Em 1996, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, as reformas dos cursos de graduação em nosso País passaram a ser orientadas por diretrizes curriculares nacionais (DCN). Com a redemocratização do Brasil, a partir de 1985, a opção foi por modelos mais plurais e flexíveis, rompendo-se de vez com a estrutura rígida e padronizada dos chamados “currículos mínimos” que predominaram ao longo do regime ditatorial brasileiro (1964-1985).

É importante lembrar que, quando o trabalho de definição das DCN dos cursos de graduação já estava bastante avançado, deu-se conta que não havia sido constituída uma equipe de especialistas para pensar e propor diretrizes curriculares nacionais para as licenciaturas. Estas foram tratadas, nos respectivos cursos de graduação (Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Química etc.), como modalidade, ênfase, habilitação ou módulo (aliás, como mencionado acima, algo bastante coerente com a tradição desses cursos em tratar a formação de professoras/es da educação básica como mero apêndice dos respectivos bacharelados) (ver também Diniz-Pereira, 2016).

Pois, no dia 8 de maio de 2001, o Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP 9/2001 – documento base para a definição das primeiras diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras/es da educação básica no Brasil. Estas foram, então, finalmente, instituídas por meio da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, e da Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002.

As Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 foram aprovadas no último ano do segundo mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso que, como se sabe, ficou marcado negativamente pela subordinação às orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), inclusive para a educação (ver De Tomasi, Warde e Haddad, 1996), e, por via de consequência, pelo fortalecimento das políticas neoliberais no Brasil. Trata-se de documentos contraditórios em que houve avanços e retrocessos para o campo da formação docente no País. Entre os avanços, eu destaco a defesa da ideia das licenciaturas como cursos com identidade própria e o aumento da carga horária dos “estágios” para 800 horas (400 horas de prática como componente curricular e 400 horas de estágio curricular supervisionado)<sup>5</sup>. Entre os retrocessos, saliento o equívoco em orientar a utilização da chamada “pedagogia das competências” para a construção dos projetos pedagógicos dos cursos de formação de professoras/es da educação básica em nosso País.

As reformas das licenciaturas nas instituições de ensino superior brasileiras orientadas pelas Resoluções CNE/CP 1 e 2/2002 demoraram, em alguns casos, oito, nove, dez anos para serem aprovadas. Inicialmente, poderíamos pensar que esse longo tempo para reformular os cursos de formação docente seria explicado

primeira vez, anunciou a formação, em nível superior, de professoras/es para o magistério secundário. Porém, essa ideia foi implantada apenas a partir de 1934 com a criação da Universidade de São Paulo (USP) e, nela, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, apesar de resistir, teve a/o professora/professor secundária/o como o seu “produto final” (ver DINIZ-PEREIRA, 2000).

4 Há bastante tempo, eu defendo que os “conteúdos específicos” para a formação de professoras/es da educação básica são, na verdade, os conhecimentos pedagógicos (ou os também chamados “fundamentos da educação”). Como veremos neste artigo, estes deverão constituir, segundo a Resolução CNE/CP 4/2024, a **base comum** para todas as licenciaturas das IES.

5 Eu gostaria de esclarecer que a denominação “estágios”, neste texto, se refere aos momentos de formação de professoras/es da educação básica em que há (ou deveria haver) contato direto com a realidade concreta das escolas e das salas de aula, além, é claro, de outros espaços educativos não-formais (museus, parques, bibliotecas etc.). É mais **uma proposição** do que aquilo que realmente determina a lei. Então, de acordo com a legislação educacional atual, esses momentos poderiam corresponder tanto ao mínimo de 320 horas de atividades acadêmicas de extensão como ao mínimo de 400 horas de estágio curricular supervisionado (ECS). Porém, não devemos confundir essa ideia de “estágios” com o ECS propriamente dito. As atividades acadêmicas de extensão, por exemplo, não devem ser compreendidas como ECS.

pelas disputas existentes no interior do campo universitário (Bourdieu, 2017) para a definição das propostas curriculares desses cursos. Apesar de reconhecerem lutas no interior do campo durante os processos de reformas curriculares, pesquisas desenvolvidas na época mostraram que essa morosidade em concluir as reformulações dos cursos se deu principalmente por uma completa falta de interesse pelo tema da formação de professoras/es da educação básica nas IES brasileiras. As licenciaturas sequer eram objetos de disputa no interior do campo universitário brasileiro (Diniz-Pereira e Viana, 2010; Krahe, 2004; Terrazan et al., 2008).

Esse período (final dos anos 1990 e início dos anos 2000) testemunha também o crescimento exponencial das instituições privadas de ensino superior no País – várias delas interessadas na oferta de cursos aligeirados de licenciatura (Diniz-Pereira, 2105)<sup>6</sup>. As universidades federais sofriam as consequências desastrosas das políticas neoliberais e, não havia, a curto prazo, expectativa para a expansão do sistema público de educação superior no Brasil. É também, nesse momento histórico, que os primeiros fóruns de licenciatura se organizaram nas IES brasileiras e, apesar da diversidade de estrutura e funcionamento desses espaços, eles representaram uma nova possibilidade para a discussão de alternativas para os modelos de formação de professoras/es da educação básica no Brasil (Marques e Diniz-Pereira, 2002).

Com a mudança no contexto político do País, a partir de 2003, por um lado, o crescimento da iniciativa privada na educação superior brasileira e, mais especificamente, na formação de professoras/es da educação básica, infelizmente, não foi interrompido, mas, por outro, retomou-se, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), a ampliação do sistema de universidades federais (estagnado há vários anos no Brasil) e, principalmente, a sua interiorização. Propostas interdisciplinares de formação docente foram desenvolvidas nas novas universidades, nos novos *campi* e nos cursos recém-criados e, em alguns casos, elas procuraram atender a especificidades de níveis de ensino (por exemplo, licenciaturas em educação infantil), de áreas do conhecimento (por exemplo, licenciaturas em ciências da natureza) e de modalidades (por exemplo, licenciaturas em educação intercultural indígena, em educação do campo e em educação especial) (ver Gatti, Guimarães e Puig, 2022). Além disso, uma nova instituição pública de formação de professoras/es emergiu no cenário educacional brasileiro: os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (ver Oliveira e Oliveira, 2016).

Com o avanço das políticas de inclusão, ações afirmativas e promoção da justiça social em nosso País, percebeu-se a necessidade da definição de novas diretrizes curriculares nacionais para a formação docente. É nesse contexto que o Parecer 2/2015 e a Resolução 2/2015 foram aprovados no CNE. Em primeiro lugar, há que se destacar o processo democrático e participativo para a aprovação desses novos documentos normativos. Em segundo lugar, a novidade e, talvez, o maior avanço conquistado com as novas diretrizes: a presença de orientações para a formação dita “inicial” (sic), para a formação continuada e para a valorização da profissão docente em um único documento. Em terceiro lugar, tem-se a ampliação da carga horária mínima de todos os cursos de licenciatura para 3.200 horas.

Porém, um golpe político, parlamentar, jurídico, midiático e sexista, em 2016, infelizmente, impôs uma restauração conservadora em nosso País e esse movimento reacionário se radicalizou ainda mais com a eleição da extrema direita em 2018. Logo no primeiro ano de mandato das forças reacionárias extremistas, revogaram-se as DCN para a formação docente democraticamente aprovadas em 2015 e instituíram-se novas orientações para a formação dita “inicial” (sic) de professoras/es da educação básica com a imposição, pelo MEC e pelo CNE, da Resolução 2/2019. Esta Resolução, autodenominada BNC-Formação, apesar de manter

<sup>6</sup> Para uma discussão sobre as tentativas de privatização da formação de professoras/es no mundo, bem como as estratégias de resistência a esse movimento, ver Diniz-Pereira (2019).

a carga horária mínima de 3.200 horas para as licenciaturas, plagiou reformas educacionais de outros países orientadas por organismos internacionais (ver Diniz-Pereira, 2024), reestabeleceu, de um modo ainda mais explícito e estruturado do que em 2002, a chamada “pedagogia das competências” e, finalmente, vinculou, também de maneira clara, a revisão da formação docente à implantação do currículo nacional – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (ver Diniz-Pereira, 2021).

A tragédia da pandemia da COVID-19 no mundo, em 2020 e 2021, e a não continuidade do governo de extrema direita, a partir de 2023, impediram que a BNC-Formação entrasse em vigor no País. Houve, então, uma enorme pressão para que a Resolução 2/2019 fosse imediatamente revogada. Porém, isso aconteceu apenas em 29 de maio de 2024, quando o CNE finalmente aprovou a Resolução 4/2024 que instituiu as atuais diretrizes curriculares nacionais para a formação de professoras/es da educação básica no País que passo a analisar brevemente nos próximos itens deste texto.

## **2.2 A RESOLUÇÃO CNE/CP 4/2024: UMA BREVE AVALIAÇÃO E ALGUNS DESTAQUES**

A leitura da Resolução CNE/CP 4/2024 nos dá a impressão de que esse documento se trata de uma espécie de bricolagem. Há partes dele que são cópias fiéis da Resolução 2/2015 e existem ideias contidas na Resolução 2/2019 que foram mantidas na nova normativa. O que, inicialmente, parecia inconciliável, o MEC e o CNE, talvez inspirados no slogan do novo governo, “União e Reconstrução”, procuraram demonstrar que não – na visão do Ministério e do Conselho Nacional de Educação, as Resoluções 2/2015 e 2/2019 não eram completamente incompatíveis. Se, por um lado, o maior avanço da Resolução 2/2015 [a existência de orientações para a formação dita “inicial” (sic), a formação continuada e a valorização dos profissionais da educação em um único documento], infelizmente, não foi retomado na Resolução 4/2024, por outro, a chamada “pedagogia das competências”, explicitamente assumida e sistematicamente orientada pela 2/2019, afortunadamente, também não foi reproduzida nas diretrizes atuais. Estas serão objeto de discussão nos próximos parágrafos. A proposta aqui é destacar algumas de suas ideias; ressalta-se: não necessariamente originais.

Em primeiro lugar, eu destaco a ideia sobre a necessidade de um projeto institucional para todas as licenciaturas das instituições de ensino superior formadoras de professoras/es da educação básica no Brasil. Essa é uma posição que estava presente desde o Parecer 9/2001 quando este criticou “a ausência de um projeto institucional” para a formação docente nas IES brasileiras (Brasil, 2001). No Parecer 2/2015, esse princípio é explicitamente assumido e reforçado – a expressão “projeto institucional” aparece, então, sete vezes no documento! (Brasil, 2015). E, na Resolução 4/2024, de maneira semelhante à Resolução 2/2015, tem-se não apenas o reforço dessa ideia, mas também uma orientação muito objetiva sobre como ela deve ser implantada: as IES precisam aprovar, nas suas respectivas instâncias decisórias, três documentos que devem se articular organicamente entre si: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

A título de exemplo, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) aprovou recentemente o seu novo Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e, pela primeira vez, em quase cem anos de história, incluiu nele um capítulo sobre formação de professoras/es da educação básica. Segundo as atuais DCN para a formação docente no País, esse é o primeiro passo na direção da definição de um projeto institucional para todas as licenciaturas das IES brasileiras.

Como supracitado, o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) deve articular-se organicamente ao PDI e é ele que define, mais especificamente, o que se pretende em termos da formação de professoras/es da educação



básica nas respectivas instituições formadoras. Apesar de, obviamente, não poder contrariar as DCN em vigor para a formação docente no País, o PPI deve ser pensado como um documento que vai além das resoluções e dos pareceres aprovados pelo CNE. Ele é o documento que define a política institucional para a formação de professoras/es da educação básica nas IES brasileiras.

Os Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), como sabemos, são aprovados nos respectivos colegiados dos cursos de graduação e nas instâncias superiores das IES e, como supramencionado, não podem ir contra o que está definido no PDI e no PPI. No Brasil, há IES que decidiram separar os colegiados e os núcleos docentes estruturantes (NDE) das licenciaturas das respectivas instâncias colegiadas que gerenciam os cursos de bacharelado<sup>7</sup>. Além da obrigatoriedade de articular organicamente o PDI, o PPI e os PPC, essa iniciativa de separação entre os colegiados e NDE das licenciaturas e aqueles dos respectivos bacharelados representa uma ação importante para estabelecer uma nova relação de poder no interior do campo universitário brasileiro, historicamente favorável aos cursos que formam bacharéis.

Em segundo lugar, eu destaco, na Resolução 4/2024, o papel que as instituições e os profissionais da educação básica passam a ter na formação acadêmico-profissional de professoras/es em nosso País. Em consonância com o que repetíamos insistentemente nas discussões sobre formação docente no Brasil, as universidades e demais IES **sozinhas** não são capazes de formar novas/os professoras/es. Nós dependemos das escolas de educação básica e das/dos nossas/nossos colegas que lecionam nesses espaços para formar novas/os docentes. E a razão é muito simples: as/os professoras/es da educação básica são as/os únicas/os capazes de produzir, por meio da relação que estabelecem com o exercício do magistério, o chamado conhecimento profissional docente; como sabemos, um conhecimento essencial para a socialização das/dos novas/novos profissionais da educação (ver Nóvoa, 2022).

Em consonância com essa ideia, é importante ressaltar que a Resolução 4/2024 refere-se às escolas de educação básica como “instituições formadoras indispensáveis” e às/aos profissionais que lá trabalham como “agentes fundamentais no processo de socialização profissional” (Art. 5º, Inciso V). E, em razão disso, esse documento normativo insistirá na necessidade de “**colaboração constante** entre os entes federativos, suas escolas e seus sistemas de ensino e destes com as IES que formam professores” (Art. 5º, Inciso II; grifos meus). Para tal, ele menciona a exigência do “estabelecimento e a formalização de **parcerias** entre as IES e as redes/sistemas de ensino e as instituições que ofertam a Educação Básica” (Art. 6º, Inciso XIX; grifo meu). Dessa maneira, a colaboração constante e o estabelecimento de parcerias para a formação docente entre as IES, as redes de ensino, as escolas de educação básica e, obviamente, as/os professoras/es que trabalham nesses espaços, passam a ser um imperativo legal.

Em terceiro lugar, eu destaco que, de acordo com a Resolução 4/2024, os cursos de licenciatura – programas que oficialmente formam as/os professoras/es da educação básica no Brasil – devem ter, no mínimo, 3.200 horas, bem como duração mínima de quatro anos, e se organizar em quatro “Núcleos” com as respectivas cargas horárias: “Núcleo I – Estudos de Formação Geral – EFG” de, no mínimo, 880 horas; “Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE” de, no mínimo, 1.600 horas; “Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE” de, no mínimo, 320 horas; e “Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS” de, no mínimo, 400 horas. Além disso, a Resolução 4/2024 determina que, **obrigatoriamente**, “o estágio [...] deverá ter suas horas distribuídas ao

<sup>7</sup> A Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e a Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) são dois exemplos de IES públicas brasileiras que decidiram separar os colegiados e os núcleos docentes estruturantes (NDE) das licenciaturas dos respectivos cursos de bacharelado.

longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Art. 13, § 5º, Inciso I) e que as Atividades Acadêmicas de Extensão (AEE) sejam “realizadas na forma de práticas vinculadas aos componentes curriculares [e] envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de Educação Básica, com acompanhamento e avaliação de um professor formador da IES” (Art. 13, Inciso III). Essa nova orientação para a organização das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil nos coloca diante de desafios, mas também de possibilidades para o repensar dos modelos de formação docente em nosso País.

### 3. A RESOLUÇÃO 4/2024: DESAFIOS

Tem-se, a seguir, alguns desafios trazidos pela Resolução 4/2024 para a formação de professoras/es da educação básica no Brasil. Eu destacarei, neste artigo, apenas seis.

O **primeiro desafio** é justamente a definição de um projeto institucional para todas as licenciaturas das IES. Para que esse desafio seja superado, é necessário, além da aprovação, nas respectivas instâncias decisórias, dos três documentos mencionados anteriormente (o PDI, o PPI e os PPC), um trabalho bastante articulado que mobilize, de uma maneira coletiva e democrática, toda a comunidade universitária envolvida com a formação docente nas IES, as redes de ensino, as escolas de educação básica e as/os professoras/es que lá lecionam. Não é uma tarefa simples a ser cumprida. Há necessidade de vontade política por parte das administrações centrais das IES, disposição das/dos gestoras/es das redes de ensino e das escolas de educação básica, bem como compromisso das/dos formadoras/es de novas/novas professoras/es, tanto as/os que trabalham nas IES quanto as/os que lecionam nas instituições escolares. Toda essa mobilização é extremamente importante para que essa ação não seja apenas algo protocolar, ou seja, que ela não se reduza à aprovação de documentos meramente burocráticos apenas para o cumprimento das exigências legais.

Como parte do projeto institucional para todas as licenciaturas das IES, o **segundo desafio** é a construção de uma proposta específica para aquilo que eu denomino os “estágios” (agora, compreendidos como atividades acadêmicas de extensão e estágio curricular supervisionado) de, no mínimo, 720 horas. Como mencionado anteriormente, por exigência legal, o estágio curricular supervisionado deverá ser oferecido desde o primeiro semestre (ou primeiro período) dos cursos de licenciatura e os “estágios” (as atividades acadêmicas de extensão e o estágio curricular supervisionado) devem ser desenvolvidos ao longo de toda a trajetória das/dos professoras/es em formação nas IES. O contato permanente com a realidade concreta das escolas de educação básica (e destas com outros espaços educativos não-formais), desde o primeiro semestre (período) e ao longo de todo o curso de licenciatura, não é mais uma escolha; trata-se de uma medida compulsória.

Para que esse projeto institucional específico dos “estágios” realmente se efetive, o **terceiro desafio** é justamente que as IES se organizem para oferecer um número suficiente de vagas para as/os professoras/es em formação participarem em, no mínimo, 320 horas de atividades acadêmicas de extensão na escola ou em outros espaços de educação não-formal (museus, parques, bibliotecas etc.), desde que seja com a participação ativa dela, ao longo dos cursos de licenciatura das IES<sup>8</sup>. Deve-se, obviamente, aproveitar ao máximo as iniciativas extensionistas já existentes nas instituições de ensino superior que envolvam as escolas de educação básica e formalizar outras ações que também têm o potencial de trabalhar nessa direção da “formação em extensão” *na e com* as escolas.

<sup>8</sup> No dia 11 de março de 2025, o CNE aprovou um “parecer orientativo” para responder as dúvidas sobre a implantação da Resolução 4/2024. Mesmo que essa Resolução tenha definido que as atividades acadêmicas de extensão “envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de educação básica” (Art. 13; Inciso III) e que as mesmas devem ser “desenvolvidas nas instituições de educação básica, lugar privilegiado para as atividades dos cursos de licenciatura” (Art. 14; Inciso III), o Parecer 2/2025 flexibiliza esse ponto e esclarece que apenas o Estágio Curricular Supervisionado deve ser realizado necessariamente em escolas (Brasil, 2025).



O **quarto desafio** é a construção de uma **base comum** de, no mínimo, 880 horas, para todos os cursos de licenciatura das IES com foco nos conhecimentos pedagógicos e nos fundamentos da educação. Hoje, no Brasil, existe um desequilíbrio injustificável entre os cursos de pedagogia (voltados prioritariamente para a formação de professoras/es da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental) e as demais licenciaturas (voltadas para a formação de professoras/es dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio) em relação à formação pedagógica recebida. Enquanto, na licenciatura em pedagogia, tem-se, em média, 640 horas de disciplinas pedagógicas (história da educação, filosofia da educação, política educacional, sociologia da educação, psicologia educacional, didática geral, teorias do currículo...), nos demais cursos que também formam professoras/es da educação básica, contenta-se com o que é chamado na literatura especializada de “verniz pedagógico”<sup>9</sup> – ou seja, apenas 240 horas, em média, de formação pedagógica.

A definição dos conhecimentos sobre os objetos de ensino necessários para a formação das/dos professoras/es da educação básica é o **quinto desafio** colocado pela Resolução 4/2024. De acordo com essa Resolução, esses conhecimentos devem ser trabalhados no Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das Áreas de Atuação Profissional (ACCE), de, no mínimo, 1.600 horas, que deve ser “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” (Art. 13; Inciso II). Talvez, de uma maneira um pouco menos explícita do que na Resolução 2/2019<sup>10</sup>, as diretrizes atuais orientam para a necessidade do estabelecimento de um diálogo entre esses conhecimentos ditos “específicos das áreas” e os conteúdos trabalhados na educação básica. Independente dessa vinculação direta ou não dos conhecimentos “específicos das áreas” com aquilo que deve ser ensinado na educação básica, precisamos discutir seriamente as seguintes questões: quais os conhecimentos matemáticos necessários para a formação da/do professora/professor de matemática? Quais os conhecimentos geográficos necessários para a formação da/do professora/professor de geografia? Quais os conhecimentos biológicos necessários a formação da/do professora/professor de biologia? E assim por diante. Certamente, carecemos de pesquisas acadêmicas que nos ajudem a responder essas perguntas<sup>11</sup>. Os chamados “conteúdos específicos das áreas” geralmente não são questionados em contextos de reforma dos cursos de licenciatura. Há uma forte tendência de se repetir o que já se fazia anteriormente e isso resulta na reprodução de disciplinas de feições bacharelescas nas licenciaturas.

O **sexto e último desafio** continua sendo a construção de uma identidade própria para os cursos de licenciatura nas IES brasileiras e, ao mesmo tempo, a construção das identidades profissionais docentes entre as/os formadoras/es de novas/novas professoras/es dessas instituições e entre as/os professoras/es em formação – discentes das licenciaturas. Como veremos a seguir, as diretrizes curriculares atuais permitem que a identidade própria dos cursos de licenciatura seja finalmente construída nas IES (algo pretendido desde a aprovação do Parecer 9/2001!) para que não haja mais dúvidas, nas instituições formadoras, de que as licenciaturas, no Brasil, são cursos voltados para a formação de professoras/es da educação básica. A construção das identidades profissionais entre os sujeitos envolvidos nesses cursos – docentes das IES que realmente se identifiquem como formadoras/es de novas/novas professoras/es da educação básica e discentes que se vejam como professoras/es em formação – percorre um caminho mais sinuoso e mais

9 A expressão “verniz pedagógico” faz alusão às poucas disciplinas pedagógicas que são tradicionalmente trabalhadas nos cursos de licenciatura – Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Política Educacional e Didática Geral – cujas cargas horárias somadas não ultrapassam 240 horas.

10 Na Resolução 2/2019, no Art. 11; Inciso II, a redação é a seguinte: “Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas horas), para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos”.

11 A área da educação matemática, no Brasil, tem se destacado no desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que nos ajudam a responder essas questões (ver, por exemplo, Moreira e Davi, 2005).

complexo. A evidência disso é que, mesmo nos cursos exclusivamente de licenciatura (como os que são oferecidos no período noturno, por exemplo), nem todas/os nossas/nossos colegas se identificam como formadoras/es de novas/novos professoras/es da educação básica e há muitos discentes que continuam sem saber se estão a se formar biólogos ou professoras/es de biologia, geógrafos ou professoras/es de geografia, físicos ou professoras/es de física...

#### 4. A RESOLUÇÃO 4/2024: POSSIBILIDADES

Apesar dos desafios a serem enfrentados, insisto que existem inúmeras possibilidades para avançarmos nos nossos modelos de formação de professoras/es da educação básica no Brasil, a partir da aprovação da Resolução 4/2024. Eu apresentarei a seguir princípios<sup>12</sup> que podem ser usados tanto para orientar as reformas atuais dos cursos de licenciatura quanto para auxiliar na construção de um projeto institucional para todas as licenciaturas de uma IES brasileira e, além disso, finalizarei este artigo, compartilhando um exercício de tradução das novas DCN e desses princípios em uma matriz curricular de um curso hipotético de licenciatura de 3.240 horas. Ao fazer isso, pretendo demonstrar que estamos diante de uma possibilidade real de enterrar de vez o “modelo 3+1” e suas variações (as fórmulas “2,5+1,5” ou “2+2”).

##### 4.1 PRINCÍPIOS PARA A REFORMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA NO BRASIL

Têm-se a seguir a sugestão de alguns princípios que podem tanto orientar as reformas atuais dos cursos de licenciatura nas IES brasileiras quanto auxiliar na construção de um projeto institucional para a formação de professoras/es da educação básica em uma IES brasileira. Esses princípios estão divididos em duas partes: na primeira, têm-se os princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura e, na segunda, têm-se os princípios específicos para a organização dos “estágios” nesses cursos. Sempre que preciso e necessário, será realçado, nesta parte do artigo, aquilo que a atual legislação educacional brasileira determina para a formação de professoras/es da educação básica.

##### 4.1.1 PRINCÍPIOS GERAIS PARA A REFORMA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Apresento a seguir seis princípios gerais que podem ser adotados durante os processos de reforma atual dos cursos de licenciatura nas instituições formadoras de novas/os professoras/es da educação básica no Brasil.

**1º princípio: As licenciaturas são cursos de identidade própria. Não deve haver dúvidas de que, nos cursos de licenciatura, formam-se professores da educação básica.**

No Brasil, os cursos de licenciatura foram criados, a partir dos anos 1930, para a formação de professoras/es do “ensino secundário” – uma formação até então inexistente em nosso País. O modelo de formação adotado na época seguiu o chamado “esquema 3 + 1” em que primeiro formavam-se os bacharéis (em Letras, Física, Matemática...), em três anos, e depois formavam-se as/os professoras/es por meio de uma espécie de “complementação de estudos” de mais um ano. Neste último ano, os bacharéis (já diplomados) faziam o chamado “curso de Didática” – um conjunto de cadeiras em que se trabalhavam os conteúdos pedagógicos. Apesar de esse modelo original não existir mais nas universidades brasileiras, ainda é possível identificar, após quase cem anos da criação desses cursos, variações dele (representadas por meio das fórmulas

12 Quando da aprovação da Resolução 2/2015, uma comissão instituída pelo meu Departamento na Faculdade de Educação da UFMG sistematizou onze princípios para a orientação da reforma dos cursos de licenciatura dessa Universidade (ver Diniz-Pereira, Flores e Fernandes, 2021). Os princípios compartilhados neste artigo não são idênticos àqueles, porém, eles também não os contrapõem.

"2,5 + 1,5"; "2 + 2"). Ou seja, ainda hoje, nota-se uma nítida separação entre o bloco de disciplinas que trabalham os conteúdos a serem ensinados nas escolas de educação básica e o bloco de disciplinas que trabalham os conhecimentos pedagógicos que, além de muito poucas (com exceção no curso de licenciatura em pedagogia), permanecem, salvo algumas exceções, concentradas na segunda metade do curso. Como discutimos ao longo deste artigo, o desafio nos cursos de licenciatura nas IES brasileiras continua a ser: romper definitivamente com esse modelo em que a formação de professoras/es da educação básica era vista como mero apêndice dos respectivos cursos de bacharelado. Portanto, não pode haver mais dúvidas, nas IES e entre as/os professoras/es e alunos dos cursos de licenciatura, de que ali formam-se professoras/es da educação básica. Obviamente que os cursos de licenciatura nas diferentes IES têm liberdade para escolher os modelos de formação de professoras/es da educação básica que mais acreditam ou mais se identificam. Por exemplo, durante os ciclos de debates ocorridos na UFMG, no primeiro semestre de 2024, defendeu-se a não separação entre a formação do professor da educação básica e a formação do biólogo; argumentou-se a favor da formação do "professor-pesquisador-artista" e da formação do "professor-pesquisador" em história. Porém, independente de qual concepção de formação predomine nos cursos, não pode haver mais dúvidas, nas IES, de que as licenciaturas estão voltadas para a formação de professoras/es da educação básica.

## **2º princípio: A formação básica em uma área específica do conhecimento deve ser comum para as licenciaturas e os respectivos bacharelados.**

Os cursos devem definir as disciplinas básicas naquela área específica do conhecimento e que são comuns aos cursos de licenciatura e os respectivos bacharelados, naquilo que couber<sup>13</sup>. Ou seja, trata-se de responder a seguinte pergunta: quais são os conteúdos básicos daquela área específica do conhecimento que devem ser trabalhados indiscriminadamente nos cursos de licenciatura e de bacharelado? A resposta a essa pergunta deve ser dada por todos as/os professoras/es que trabalham nesses cursos (tanto as/os docentes que lecionam para as licenciaturas quanto as/os professoras/es que atuam nos respectivos bacharelados). Essas/Esas docentes devem chegar a um consenso sobre o que é considerado "básico" e "comum" aos dois cursos. No caso das licenciaturas, esses conteúdos "básicos" e "comuns" devem ser trabalhados ao longo de todo o curso (e não mais em um bloco separado na primeira metade ou nos primeiros dois terços do curso). A definição de conteúdos "básicos" e "comuns" nas respectivas áreas de conhecimento não impede, porém, que os cursos de licenciatura ofereçam disciplinas que trabalhem conhecimentos sobre os objetos de ensino e que sejam específicos para a formação de professoras/es da educação básica. É importante lembrar que a Resolução 4/2024 definiu que essas disciplinas que trabalham conteúdos básicos de áreas específicas do conhecimento (ou, no caso das licenciaturas, conhecimentos sobre os objetos de ensino) pertencem ao "Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE" e devem ser contabilizadas nas 1.600 horas previstas para esse Núcleo.

## **3º princípio: A formação pedagógica nas licenciaturas deve ser ampliada e trabalhada desde o início desses cursos.**

As disciplinas que trabalham conhecimentos pedagógicos – ou os chamados "fundamentos da educação" – devem ser ampliadas (para além do que se convencionou chamar de "verniz pedagógico") e oferecidas indiscriminadamente para todos os cursos de licenciatura das IES. Além disso, coerente ao primeiro princípio,

<sup>13</sup> Retoma-se, neste princípio, uma ideia defendida no Parecer 2/2015 de que a "formação inicial dos profissionais do magistério para a educação básica (...) requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura sem prescindir de articulação, no que couber, com cursos de bacharelado" (p. 28).

tais disciplinas devem aparecer nas respectivas matrizes curriculares desde o início e serem trabalhadas ao longo de todo o curso.

As disciplinas pedagógicas [juntamente com os “estágios” – como reportado, a serem desenvolvidos desde o primeiro semestre (ou período)] ajudarão na construção da identidade própria desses cursos (também em consonância com o primeiro princípio). Além disso, ao serem ofertadas desde o primeiro semestre (ou primeiro período) do curso, a realização das disciplinas pedagógicas poderá contribuir para a presença física das/dos professoras/es em formação (discentes dos cursos de licenciatura) simultaneamente nos departamentos, centros ou faculdades de educação e nas demais unidades acadêmicas (demais departamentos, institutos e faculdades) ao longo de toda a trajetória delas/deles nas IES. Espera-se que, ao fazer isso, não haja mais dúvidas para as/os recém ingressadas/os nas IES brasileiras de que ali realmente formam-se professoras/es da educação básica. De acordo com a Resolução 4/2024, as disciplinas pedagógicas que, nas palavras dos legisladores, “fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar”, pertencem ao “Núcleo I – Estudos de Formação Geral – EFG” e devem ser contabilizadas nas 880 horas previstas para esse Núcleo.

**4º princípio: As “disciplinas integradoras” também devem ser ampliadas e assumidas tanto pelos departamentos, centros ou faculdades de educação quanto pelas demais unidades acadêmicas.**

As chamadas “disciplinas integradoras” são aquelas que, em um currículo de um curso de licenciatura, trabalham os conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino (como, por exemplo, as didáticas específicas, as “práticas de ensino”, os chamados “laboratórios de ensino”, as “instrumentações para o ensino de...” etc.). Ou seja, elas procuram integrar os conhecimentos sobre os objetos de ensino e os conhecimentos pedagógicos constituindo-se em um terceiro tipo de conhecimento essencial para a formação de professoras/es da educação básica. Essas disciplinas devem ser ampliadas nos currículos dos cursos de licenciatura das IES, assumidas tanto por professoras/es dos departamentos, centros ou faculdades de educação quanto por docentes das demais unidades acadêmicas (demais departamentos, institutos e faculdades)<sup>14</sup> e serem trabalhadas articuladamente ao desenvolvimento dos “estágios” ao longo do curso<sup>15</sup>. Para que tal articulação com os “estágios” realmente aconteça, é recomendável que todas essas “disciplinas integradoras” tenham uma carga horária “teórica” e uma carga horária “prática” (esta última a ser cumprida nas escolas de educação básica). Como mencionado anteriormente neste artigo, nas atuais diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura (Resolução 4/2024), essas disciplinas pertencem ao “Núcleo II – Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional – ACCE)” e devem ser contabilizadas nas 1.600 horas previstas para esse Núcleo.

**5º princípio: Os “estágios” devem constituir-se a coluna vertebral das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.**

Como citado anteriormente, definem-se “estágios”, neste artigo, como todos os momentos em que as/os professoras/es em formação estarão em contato direto com as realidades concretas das escolas de educação

14 Nas demais unidades acadêmicas (demais departamentos, institutos e faculdades) que participam da formação de professoras/es da educação básica nas IES, a oferta de “disciplinas integradoras” pressupõe, obviamente, a existência de um grupo de docentes que se dedicam à pesquisa sobre o “ensino de...”. Espera-se que as/os professoras/es desses departamentos, institutos e faculdades atuem também nos respectivos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa que investiguem as questões sobre o ensino-aprendizagem e a formação docente.

15 Segundo a Resolução 4/2024, “o estágio [deve] estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos” (Art. 13, § 5º, Inciso III).

básica ao longo de seus cursos de licenciatura. De acordo com a legislação atual, esses momentos poderiam corresponder – e esta é uma proposição – tanto ao “Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE” de, no mínimo, 320 horas, quanto ao “Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS” de, no mínimo, 400 horas. Ou seja, são, de acordo com a minha proposta neste texto, no mínimo, 720 horas de “estágios” a serem cumpridas obrigatoriamente nas instituições escolares e/ou em outros espaços de educação não-formal (museus, parques, bibliotecas etc.), porém, com o envolvimento ativo delas. O desenvolvimento dos “estágios” nos cursos de licenciatura pressupõe, obviamente, uma articulação muito próxima com as escolas de educação básica e as redes de ensino. Como apontado anteriormente, há um consenso no campo da pesquisa sobre formação docente de que as IES **sozinhas** não são capazes de formar novas/os professoras/es da educação básica. Precisamos da participação ativa das/dos colegas que trabalham na educação básica para a formação dos novas/os profissionais do magistério. O contato direto com as realidades das escolas de educação básica e o trabalho intencional de socialização das/dos professoras/es em formação na profissão de magistério, bem como de construção de conhecimentos profissionais docentes por elas/eles, devem também acontecer desde o início das licenciaturas e serem desenvolvidos ao longo de todo o curso. Porém, no caso do estágio curricular supervisionado (ECS), a complexidade das atividades que as/os professoras/es em formação se envolvem e o tempo de permanência delas/deles nas escolas deve aumentar gradativamente ao longo do percurso. Assim, deve-se definir muito claramente o foco de cada etapa do ECS (se observação, “observação participante” ou regência de sala de aula) nas matrizes curriculares dos cursos. Há que se definir também os momentos em que os “estágios” podem (e devem!) ser desenvolvidos interdisciplinarmente (ou seja, por meio do envolvimento de alunos dos diferentes cursos de licenciatura) e os momentos em que eles devem acontecer separadamente em cada curso. É saudável que a orientação dos “estágios” seja dividida entre professoras/es dos departamentos, centros ou faculdades de educação e das demais unidades acadêmicas das IES (demais departamentos, institutos e faculdades).

#### **6º princípio: “As licenciaturas estão condenadas à interdisciplinaridade”.**

Esta frase foi usada originalmente em um documento da Universidade de Brasília (UnB), nos anos 1990, sobre os cursos de formação de professoras/es da educação básica daquela Instituição. No campo da pesquisa sobre formação docente, parece haver um consenso em torno dessa ideia. As/Os professoras/es em formação dos diferentes cursos de licenciatura das IES precisam conviver em “terceiros espaços” – espaços híbridos (Zeichner et al., 2015; Zeichner, 2024) ou espaços comuns (Nóvoa, 2022) – nas instituições de ensino superior e nas escolas de educação básica, bem como nas comunidades em seu entorno, e, além disso, necessitam desenvolver atividades conjuntas ao longo de seus percursos. Este princípio pode ser colocado em prática por meio, por exemplo, da constituição de turmas interdisciplinares nas disciplinas que trabalham conhecimentos pedagógicos (fundamentos da educação) nos departamentos, centros ou faculdades de educação. Aliás, recomenda-se que todas as turmas de disciplinas pedagógicas sejam frequentadas indiscriminadamente por alunos de todos os cursos de licenciatura da IES. Além disso, como mencionado no princípio anterior, há momentos em que os “estágios” podem (e devem!) ser desenvolvidos interdisciplinarmente. Há também a possibilidade de integração de alunos de diferentes cursos de licenciatura de “áreas afins” (como, por exemplo, as licenciaturas das áreas de “ciências da natureza”, as licenciaturas das áreas das “artes”, as licenciaturas das áreas das “ciências humanas”) por meio da oferta de disciplinas comuns para discentes desses cursos (inclusive disciplinas consideradas de formação básica nessas grandes áreas do conhecimento). As possibilidades de integração entre os diferentes cursos são muitas e devem ser estimuladas.

#### **4.1.2 PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS PARA A ORGANIZAÇÃO DOS “ESTÁGIOS” NOS CURSOS DE LICENCIATURA DAS IES**

Além do 5º princípio, apresentado anteriormente, há outros que se referem exclusivamente aos “estágios” nos cursos de licenciatura das IES e, em razão da sua importância estratégica na formação de professoras/es da educação básica, eles serão destacados separadamente a seguir.

##### **7º princípio: Os “estágios” devem ser desenvolvidos ao longo de todo o curso de licenciatura.**

Uma das críticas recorrentes em relação aos cursos de formação de professoras/es no Brasil é que estes estão muito distantes das realidades concretas das escolas de educação básica. Uma das maneiras de responder a essa crítica é desenvolver os “estágios” ao longo de toda a licenciatura e manter esse contato direto com as realidades das instituições escolares desde o início do curso. Como mencionado anteriormente neste texto, a Resolução 4/2024 determina o mínimo de 720 horas (no mínimo, 320 horas do “Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão – AAE”; e, no mínimo, 400 horas do “Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado – ECS”) a serem cumpridas nas escolas de educação básica e/ou em outros espaços de educação não-formal (museus, parques, bibliotecas etc.), porém, com o envolvimento ativo daquelas, bem como distribuídas ao longo de todo o curso de licenciatura e, no caso do ECS, “iniciando desde o primeiro semestre do curso” (Art. 13, § 5º, Inciso I).

##### **8º princípio: As horas dedicadas ao ECS devem aumentar gradativamente ao longo dos cursos de licenciatura, assim como a complexidade das atividades em que as/os professoras/es em formação se envolvem.**

O tempo de permanência das/dos professoras/es em formação nas escolas de educação básica e a complexidade das atividades em que estas/estes se envolvem devem aumentar gradativamente ao longo dos cursos de formação docente. O foco inicial deve ser a observação do entorno das escolas (o que pressupõe um levantamento de dados sobre as comunidades em que elas se localizam), dos diferentes espaços das instituições escolares e das salas de aula. É recomendável que essas observações sejam orientadas por meio de roteiros de observação em que fique claro para as/os professoras/es em formação aquilo que elas/ eles devem prestar mais atenção. O objetivo inicial é que as/os professoras/es em formação compreendam a heterogeneidade do universo escolar, a diversidade dos públicos atendidos e as diferentes condições de exercício do magistério. Como mencionado acima, estes momentos iniciais de desenvolvimento dos “estágios” podem (e devem!) ser realizados interdisciplinarmente. Em seguida, no caso do ECS, por meio de uma espécie de “observação participante”, as/os professoras/es em formação devem se envolver em atividades simples nas escolas de educação básica (por exemplo, a orientação de pequenos grupos de alunos, a realização de monitorias, o auxílio aos discentes na realização das tarefas escolares...) e, nestes momentos, prestar suporte às práticas pedagógicas das/dos professoras/es supervisoras/es (a correção de exercícios e de provas, por exemplo). A complexidade dessas atividades deve aumentar gradativamente até que as/os estagiárias/os passem cada vez mais tempo nas salas de aulas, acompanhando exclusivamente a/o professora/professor supervisora/supervisor da sua área específica do conhecimento e do seu nível/modalidade de ensino. O ápice desse processo é quando as/os professoras/es em formação assumem a regência de sala de aula de uma maneira programada e planejada coletivamente com apoio da/o professora/professor orientadora/orientador, da/do professora/professor supervisora/supervisor e de seus colegas de turma. Quando as/os estagiárias/os se sentirem confiantes o suficiente, essas aulas podem inclusive ser gravadas em vídeos para uma posterior análise e discussão nas turmas de orientação dos estágios nas IES



– inclusive com a presença e participação das/dos professoras/es supervisoras/es. Este princípio também tem respaldo na legislação educacional brasileira em vigor. A Resolução 4/2024 prevê, por exemplo, que “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” (Art. 13, Inciso IV). Ou ainda, conforme o Art. 13, § 5º, Inciso II dessa mesma Resolução, deve-se “considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente, incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes”.

### **9º princípio: Considerar os momentos específicos em que as chamadas “escolas formadoras” participarão dos “estágios” nos cursos de licenciatura das IES.**

Há momentos, durante o desenvolvimento dos “estágios”, em que é importante conhecer as realidades concretas das escolas de educação básica (por exemplo, nas etapas iniciais do ECS em que foco é a observação e a “observação participante”), mas também há instantes em que as/os professoras/es em formação precisam vivenciar práticas pedagógicas diferenciadas (por exemplo, nas etapas finais do ECS em que o foco é a regência de sala de aula). Entraria aqui o papel específico e diferenciado a ser desempenhado pelas chamadas “escolas formadoras” (Nóvoa, 2019) – escolas públicas reais que, ou já existem ou que, em razão de articulações junto às redes de ensino, conquistaram/conquistarão condições diferenciadas do exercício docente e se reconhecem/reconhecerão como instituições que, além de trabalharem a educação escolar das crianças, dos pré-adolescentes e dos adolescentes – claro, também dos jovens, adultos e idosos em processos de reescolarização (sem dúvida, a principal razão de ser dessas instituições) –, se comprometem com a formação de novas/os professoras/es da educação básica. As “escolas formadoras” já existentes são aquelas que funcionam dentro de alguns campi das IES: os chamados “Colégios de Aplicação”. Estes são escolas públicas reais, porém, que gozam de condições específicas (professoras/es que têm uma qualificação acadêmica e profissional diferenciada – a maioria tem formação em nível de mestrado e de doutorado –, trabalham em regime de dedicação exclusiva e assumem uma carga horária didática relativamente menor em turmas com menos alunos), e, o mais importante, que participam há anos de uma maneira intencional e organizada na formação de novas/os professoras/es da educação básica. A ideia é expandir condições semelhantes e a expertise dos “Colégios de Aplicação” para outras escolas das redes públicas – uma possibilidade é começar pelas escolas que se localizam no entorno dos campi das IES. Para tal, as redes de ensino precisam garantir condições de exercício profissional adequadas para que a supervisão de professoras/es em formação não se transforme em mais um elemento de intensificação do trabalho docente e as IES precisam também se comprometer com essas escolas e oferecer “contrapartidas” para elas – por exemplo, por meio de ações de formação continuada para as/os professoras/es. É preciso, então, planejar cuidadosamente os momentos específicos em que essas “escolas formadoras” participarão da supervisão dos “estágios” das/dos nossas/nossos professoras/es em formação.

Sendo assim, sugere-se que os **nove princípios** apresentados neste artigo sejam objeto de discussão nos fóruns de licenciatura (se houver), nas pró-reitorias acadêmicas (ensino, extensão, pesquisa e pós-graduação), nos colegiados dos cursos, nos NDE..., nas IES, mas também nas redes de ensino e nas escolas de educação básica, e, se for o caso, considerados no momento da produção dos projetos pedagógicos das licenciaturas (o PDI, o PPI e os PPC). Dessa maneira, eles podem servir de guia para a definição do PPI das instituições formadoras e dos PPC de cada um dos cursos de licenciatura das IES. Ao fazer isso, construiremos coletivamente e colocaremos em prática o projeto institucional para todos os programas de

formação de professoras/es da educação básica da IES em questão. Eu não tenho dúvidas de que esta será uma conquista importante para os cursos de licenciatura de nossas instituições.

#### 4.2 UM EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO DOS PRINCÍPIOS EM UMA MATRIZ CURRICULAR

Por fim, tem-se a seguir um exercício de tradução das atuais orientações da Resolução 4/2024 e dos princípios compartilhados no item anterior em uma matriz curricular de um curso hipotético de licenciatura de 3.240 horas. Nessa matriz, cada retângulo representa uma disciplina ou uma atividade curricular de 60 horas.

LICENCIATURAS (3.240 horas) [Res. 04/2024]								
1	2	3	4	5	6	7	8	9
E	S	T	A	G	I	O	S	
B	A	S	E	C	O	M	U	M

Legenda:

	Conhecimentos pedagógicos ou “fundamentos da educação” (Núcleo I)
	Conhecimentos profissionais docentes ou “estágios” (Núcleos III e IV)
	Conhecimentos sobre os objetos de ensino ou “conteúdos específicos das áreas” (Núcleo II)
	Conhecimentos pedagógicos sobre os objetos de ensino (Núcleo II)

Percebem-se, em vermelho, as disciplinas e demais atividades acadêmicas que trabalham os chamados “fundamentos da educação” e formam, de acordo com as atuais DCN, a **base comum** de todas as licenciaturas da instituição formadora. Elas constituem, então, o alicerce desses cursos. Assim como em uma casa, elas são a fundação, ou seja, uma espécie de “maciço curricular” (defende-se aqui uma formação teórica sólida em “fundamentos da educação” para todos os cursos de licenciatura das IES) sobre o qual se assentam as demais estruturas das matrizes desses cursos. Na Resolução 4/2024, trata-se do Núcleo I, como acima mencionado, os Estudos de Formação Geral (EFG) de, no mínimo, 880 horas.

Em verde, estão representados os “estágios” que, somados, integralizam, no mínimo, 720 horas (320 horas de atividades acadêmicas de extensão e 400 horas de estágio curricular supervisionado) e correspondem aos Núcleos III e IV da Resolução 4/2024. Nesse exercício de tradução em uma matriz curricular das novas DCN e dos princípios compartilhados anteriormente, os “estágios” constituem-se, então, a espinha dorsal ou a coluna vertebral dessa matriz. São eles que garantem o contato direto com a realidade concreta das escolas de educação básica (e/ou destas com outros espaços educativos não-formais) ao longo de todo o curso.

Concomitantemente aos “estágios” e bastante articuladas a eles, encontram-se as chamadas “disciplinas integradoras” (didática do ensino de..., prática de ensino, fundamentos e metodologias do ensino de... instrumentação para o ensino de... laboratório do ensino de... etc.), representadas em laranja na matriz desse curso hipotético de licenciatura. Em amarelo, estão as disciplinas e demais atividades que trabalham

os chamados “conteúdos específicos das áreas”. Todas elas, segundo a Resolução 4/2024, constituem-se o Núcleo II (ACCE) e devem contabilizar, no mínimo, 1.600 horas.

As possibilidades de tradução das orientações da Resolução 4/2024 e dos princípios compartilhados no item anterior em uma matriz curricular são muitas. Dessa maneira, outras matrizes curriculares podem ser pensadas a partir dessas mesmas orientações e desses mesmos princípios. A minha intenção em dividir com o leitor deste artigo esse meu exercício de construção de uma matriz curricular a partir do que a legislação atual nos possibilita foi mostrar que estamos diante de uma contingência concreta de sepultar de vez o insistente e indesejável “modelo 3+1” e suas variações (as fórmulas “2,5+1.5” ou “2+2”) que resistem a cada nova reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. Aqui jaz o “3+1”? É o que eu realmente espero.

## AGRADECIMENTOS

Eu gostaria de agradecer os Professores António Nóvoa, Bernerdete Gatti, José Guilherme Lopes e Maria José Pinto Flores pela leitura de versões anteriores deste texto e o envio de comentários, críticas e sugestões.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2017. 310p.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9, de 9 de maio de 2001. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura. Brasília: CNE, 2001.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP nº 5, de 11 de março de 2025. Orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE, 2025.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de fevereiro de 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. **Diário Oficial da União, Brasília**, 16 de maio de 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União. Brasília**, DF, 02 jul. 2015.

DE TOMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. 279 p.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil: a BNC-Formação. **Práxis Educacional** (ONLINE), v. 17, p. 1-19, 2021.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores S/A**: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. 196 p.

\_\_\_\_\_. Formação de professores da educação básica no Brasil no limiar dos 20 anos da LDBEN. **Notandum** (USP), v. 42, p. 139-160, 2016.

\_\_\_\_\_. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015.

\_\_\_\_\_. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. In: Clarice Traversini, Elda Eggert, Eliane Peres, Iara Bonin. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 1, p. 253-267.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 112 p.

\_\_\_\_\_. FLORES, M. J. B. P.; FERNANDES, F. S. Princípios gerais para a reforma dos cursos de licenciatura no Brasil. **Interfaces da Educação**, v. 12, p. 531-556, 2021.

\_\_\_\_\_. VIANA, Gabriel Menezes. A atual reforma das licenciaturas na UFMG e as lutas concorrenciais no campo universitário. In: Simone Albuquerque da Rocha (Org.). **Formação de professores: licenciaturas em discussão**. 1ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 2010, v. 1, p. 15-24.

GATTI, Bernardete Angelina; GUIMARÃES, Luisa Veras de Sandes; PUIG, Daniel F. **Uma cartografia na formação de professores para a educação básica: práticas e soluções inovadoras em propostas curriculares**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, 2022. 161 p.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Licenciaturas e suas modificações curriculares: as determinações legais do MEC-BR e os currículos da UFRGS. **Educação**, v. 29, n.2, 2004.

MARQUES, Carlos Alberto; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Fóruns das Licenciaturas em universidades brasileiras: construindo alternativas para a formação inicial de professores. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 117-142, 2002.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVI, Maria Manuela M. S. **A formação matemática do professor: licenciatura e prática docente escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270129, p. 1-20, 2022.

\_\_\_\_\_. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, Bruna Mendes; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Licenciaturas nos Institutos Federais: aspectos para discussão. **Revista Brasileira de Educação Profissional Tecnológica**, n. 10, v. 1, p. 22-33.

TERRAZZAN, Eduardo A. et al. Configurações curriculares em cursos de licenciatura e formação identitária de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, jan./abr. 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Preparing teachers to teach successfully in historically marginalized communities. **Teacher Education Quartely**, v. 53, n. 3, p. 6-24, 2024.

\_\_\_\_\_. et al. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**. Vol., 66, n. 2, p. 122-135. 2015.