

<https://doi.org/10.18593/r.v50.37593>

## **A Resolução CNE/CP Nº 4/2024 e o futuro da formação inicial em pedagogia**

*CNE/CP Resolution nº 4/2024 and the future of initial training in pedagogy*

*La Resolución CNE/CP nº 4/2024 y el futuro de la formación inicial en pedagogía*

**Andressa Florcena<sup>1</sup>**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Professora Adjunta.  
<https://orcid.org/0000-0001-8402-7865>

**Resumo:** Este artigo analisa as (re)configurações da formação inicial em Pedagogia diante da Resolução CNE/CP nº 4/2024. Sustentada pela valorização da prática e pela inserção do licenciando em contextos escolares desde o início do curso, essa diretriz aprofunda um movimento iniciado pela Resolução nº 2/2015, que já propunha a articulação entre teoria e prática como eixo formativo. O objetivo é analisar como as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 4/2024 configuram o lugar da prática nos cursos de Pedagogia, à luz de referenciais da formação docente e de evidências empíricas sobre os sentidos e limites da aprendizagem pela imersão nas escolas. Partimos das questões: o que acontece, de fato, nas imersões escolares? O que os futuros professores aprendem (ou deixam de aprender) nelas? Os dados derivam de pesquisa de doutorado concluída, com questionários (n=15) e entrevistas (n=5) com egressas de Pedagogia. As análises apontam que a escola, em muitos casos, mantém uma cultura pedagógica fortemente estabelecida, o que dificulta o desenvolvimento de abordagens aprendidas na universidade e limita, sobretudo, aprendizagens relativas ao ensino de Matemática - recorte

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Presidente Prudente; Professora Adjunta do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Membro do grupo MANCALA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Matemática, Cultura e Formação Docente.

estabelecido na pesquisa com as pedagogas. Conclui-se que, embora a imersão escolar seja fundamental, o aumento da carga horária prática, sem projetos formativos bem delineados, não assegura a articulação entre teoria e prática nem o desenvolvimento de competências em todas as áreas de atuação do pedagogo. A efetividade dessa proposta depende, portanto, de uma parceria consistente entre universidade e escola.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; formação docente; universidade-escola; estágio.

**Abstract:** *This article analyzes the (re)configurations of initial pedagogy training in light of Resolution CNE/CP No. 4/2024. Backed by a proposal to prioritize practical experience and integrate students into real school settings from the outset of the program, this guideline builds upon the momentum established by Resolution No. 2/2015, which introduced the integration of theory and practice as a formative axis. The objective is to analyze how Resolutions CNE/CP Nos. 2 and 4 configure the role of practice in undergraduate pedagogy courses, considering teacher training benchmarks and empirical evidence on the meaning and limits of learning through school immersion. We begin with the questions: What actually happens in school immersions? What do future teachers learn (or fail to learn) from them? The data are derived from completed doctoral research that included questionnaires (n = 15) and interviews (n = 5) with pedagogy graduates. The analyses indicate that schools, in many cases, maintain a strongly established pedagogical culture, which hinders the implementation of approaches learned at the university and, above all, limits learning related to Mathematics teaching — a specific focus of the research with the participants. It is concluded that, although school immersion is essential, increasing practicum hours without well-defined formative projects does not ensure the articulation between theory and practice nor the development of competencies across all areas of pedagogical work.*

**Keywords:** educational policies; teacher training; university-school; internship.

**Resumen:** *Este artículo analiza las (re)configuraciones de la formación inicial en Pedagogía a la luz de la Resolución CNE/CP n.º 4/2024. Basada en una propuesta que prioriza la experiencia práctica e integra al estudiantado en contextos escolares reales desde el inicio de la carrera, esta normativa se inscribe en la trayectoria iniciada por la Resolución n.º 2/2015, que incorporó la articulación entre teoría y práctica como eje formativo. El objetivo es*

*examinar cómo las Resoluciones CNE/CP n.º 2 y n.º 4 configuran el papel de la práctica en los cursos de licenciatura en Pedagogía, considerando los referentes de la formación docente y la evidencia empírica sobre los significados y límites del aprendizaje mediante inmersión escolar. Se parte de los siguientes interrogantes: ¿Qué ocurre realmente en las inmersiones escolares? ¿Qué aprenden —o dejan de aprender— los futuros docentes a partir de estas experiencias? Los datos proceden de una investigación doctoral concluida que incluyó cuestionarios (n = 15) y entrevistas (n = 5) con egresados de Pedagogía. Los análisis indican que las escuelas, en muchos casos, mantienen una cultura pedagógica fuertemente establecida, lo que dificulta la aplicación de enfoques aprendidos en la universidad y, sobre todo, limita los aprendizajes relacionados con la enseñanza de la Matemática, recorte específico de la investigación. Se concluye que, aunque la inmersión escolar es fundamental, el aumento de la carga horaria práctica sin proyectos formativos bien definidos no garantiza la articulación entre teoría y práctica ni el desarrollo de competencias en todas las áreas de actuación del pedagogo.*  
**Palabras clave:** políticas educativas; formación docente; universidad-escuela; prácticas de enseñanza.

Recebido em 04 de agosto de 2025

Aceito em 14 de outubro de 2025

## 1 INTRODUÇÃO

Novos contornos vêm sendo traçados para a formação inicial de professores no Brasil com a publicação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que revoga a Resolução nº 2/2015. Entre as alterações mais significativas, destaca-se a exigência de que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) tenha início no primeiro ano do curso e que as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) sejam realizadas em instituições de Educação Básica.

A proposta, sustentada pelo Parecer CNE/CP nº 01/2024, busca aproximar os licenciandos dos contextos escolares desde os

primeiros semestres, reforçando a centralidade da prática na formação docente e almejando maior harmonia entre saberes acadêmicos e escolares.

No caso do curso de Pedagogia, essa reestruturação ocorre sobre uma base histórica marcada por tensões e deslocamentos. Durante décadas, a formação docente ocorria no nível médio, no antigo magistério, enquanto o curso superior de Pedagogia voltava-se prioritariamente à formação de especialistas em educação – supervisores, administradores, orientadores.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que passou a exigir formação em nível superior para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de Pedagogia assume de forma mais explícita a função de formar o pedagogo-docente para atuar diretamente na Educação Básica.

Esse novo arranjo exigiu não apenas mudanças nos currículos, mas também uma reconfiguração conceitual sobre o papel da prática. A prática, antes periférica, passa a ser compreendida como eixo estruturante da formação e como campo privilegiado de aprendizagem profissional. A articulação entre teoria e prática, portanto, deixa de ser apenas um ideal e se impõe como necessidade formativa.

Como analisa Leite (2011), superar o modelo “3+1” – em que os estágios ocorriam apenas no final do curso, sem conexão com as demais disciplinas – representou um avanço importante no campo da formação docente. Para a autora, o estágio nesse formato era entendido como um adendo pouco significativo à formação:

[...] era visto como aspecto irrelevante da formação docente pelos cursos de formação de professores, que

não se preocupavam em oferecer uma organização curricular e pedagógica integrada e articulada, na qual teoria embasasse as percepções para a prática e a prática pudesse reorganizar e ressignificar a teoria (Leite, 2011, p. 63-64).

Ao mesmo tempo em que se reivindica a qualificação da formação docente, destaca-se a preocupação com o avanço de discursos que deslocam a centralidade dos fundamentos teóricos e da dimensão crítica da formação para uma perspectiva mais pragmática e tecnicista, baseada na ideia de competência, experiência prática e resposta imediata às exigências do sistema escolar.

A literatura a respeito dos saberes específicos para docência e sobre aprendizagem profissional apresenta consenso ao reconhecer a importância dos contextos reais de atuação como espaço de aprendizagem profissional (Schon, 1997; Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2005), mas essa aprendizagem requer mediação, intencionalidade e espaço de reflexão. Não se trata de uma aprendizagem automática e imediata.

Nesse sentido, Reali, Anunciato e Marini (2023) argumentam que, diante das limitações da formação inicial e das dificuldades enfrentadas no início da carreira docente, é fundamental desenvolver ações de suporte à docência. As autoras afirmam que “o desenvolvimento de ações de supervisão, acompanhamento e apoio tem sido concebido internacionalmente como suporte relevante” (p. 03).

Ainda que o foco das autoras recaia sobre o período de indução e mentoria, é possível articular essa reflexão com a importância da presença e do papel da escola na formação inicial e os desafios implicados na construção de interações entre professores experientes

e iniciantes visando a aprendizagem profissional, também evidenciado nas pesquisas de Canário (1988) e Nono (2011).

Em particular, a partir de minha trajetória<sup>2</sup> como professora formadora em cursos de licenciatura em Pedagogia, orientadora de estágios e pesquisadora da formação docente, venho observando e dialogando, ao longo dos últimos dez anos, de modo mais sistemático, a complexidade que envolve a relação entre teoria e prática nos cursos de Pedagogia. Essa trajetória culminou na elaboração de uma tese de doutorado (Florcena, 2022) dedicada a analisar como os cursos organizam ações formativas que pretendem articular esses dois polos. O estudo tomou como foco a influência de distintas experiências formativas na aprendizagem profissional docente, entre elas: estágios obrigatórios, estágios não obrigatórios (remunerados), atividades de imersão em escolas, práticas como componente curricular e ações de enriquecimento curricular.

Essa experiência revelou que as idas à escola, embora importantes, possuem sentidos distintos e aprendizagens singulares nem sempre acompanhadas de intencionalidade formativa evidente. Além disso, apontou que os professores iniciantes, ao ingressarem na profissão, vivem novo processo de reconstrução entre teoria e prática, enfrentando frustrações com a realidade escolar e descobrindo especificidades formativas não contempladas ao longo do curso.

A Resolução nº 4/2024, ao enfatizar a prática como elemento estruturante desde o início do curso, pode tanto favorecer experiências mais vivas e significativas de aprendizagem quanto reforçar um modelo

---

<sup>2</sup> Utilizo, neste ponto do texto, a primeira pessoa como recurso intencional e pontual, por compreender que minha experiência no ensino, orientação e pesquisa na formação de professores — confere lugar de fala qualificado à análise apresentada.

tecnicista de formação, caso essas práticas não estejam ancoradas em projetos pedagógicos que articulem criticamente teoria e prática. Esse tensionamento é central para a análise proposta neste artigo.

Enquanto muitos estudos têm se dedicado a analisar a Resolução nº 4/2024 como produto de disputas políticas e tensões ideológicas no campo da formação docente, este artigo propõe um caminho distinto: problematizar a experiência formativa concreta nos cursos de Pedagogia. O que acontece, de fato, nas imersões escolares? O que os futuros professores aprendem (ou deixam de aprender) nelas? Como as instâncias formativas (universidade e escolas) e atores envolvidos se mobilizam para dar sentido a essas experiências? Essas são questões que emergem da pesquisa e percurso profissional, e que aqui são revisitadas à luz da análise das normativas e das pesquisas na área.

Diante disso, formulamos como questão-problema: De que modo as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 4/2024 (re)configuram o lugar das práticas na formação inicial docente e em que medida a ênfase atual na imersão e na experiência prática responde às lacunas de aprendizagem identificadas nos cursos de Pedagogia?

Com base nesse problema, este artigo tem como objetivo geral analisar como as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 4/2024 configuram o lugar da prática nos cursos de Pedagogia, à luz de referenciais da formação docente e de evidências empíricas sobre os sentidos e limites da aprendizagem pela imersão nas escolas.

A estrutura do artigo organiza-se em quatro partes: na primeira, realizamos a apresentação das principais mudanças das Resoluções nº 2/2015 e nº 4/2024, com foco na concepção e organização das práticas; em seguida, apresenta-se o delineamento teórico-metodológico acerca da formação docente, saberes profissionais

e prática formativa; na terceira parte, trazemos contribuições da pesquisa empírica desenvolvida na tese de doutorado; por fim, nas considerações finais, discutimos os desafios e perspectivas das novas Diretrizes Curricular Nacionais (DCN's) para a formação docente no Brasil.

## **2 RECONFIGURAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE AS RESOLUÇÕES Nº 2/2015 E Nº 4/2024**

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, fundamentada pelo Parecer CNE/CP nº 01/2024, reforça a centralidade da prática desde o início da formação docente, enfatizando a inserção do licenciando em contextos escolares reais. Essa diretriz dá continuidade a movimentos anteriores, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que já apontava para a ampliação da carga horária prática nos cursos. Em estudo anterior (Florcena; Morelatti, 2022), argumentamos que essa DCN evidenciava uma tensão entre concepções distintas de formação. Destacamos, à época, que os momentos teóricos e as atividades práticas ainda eram percebidos como dimensões separadas, o que contrariava a lógica da constituição da práxis docente.

Cabe ressaltar que embora a Resolução CNE/CP nº 2/2019 tenha revogado formalmente a de 2015, optou-se por não incluí-la na análise central deste artigo. Essa escolha se justifica pelo fato de que muitas instituições não chegaram a implementar plenamente as diretrizes de 2019, ao passo que as resoluções de 2002 e 2015 orientaram efetivamente a organização curricular dos cursos de licenciatura em Pedagogia por quase duas décadas.

## 2.1 UM OLHAR SOBRE AS RESOLUÇÕES Nº 2/2015 E Nº 4/2024

A apresentação das estruturas curriculares propostas pelas resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 4/2024 está organizada, a seguir, em quadros que sistematizam os núcleos formativos e respectivas cargas horárias previstas em cada diretriz, oferecendo subsídios para refletir sobre os caminhos adotados na política educacional brasileira para articular teoria e prática nos cursos de licenciatura.

Quadro 1 – Estrutura Curricular segundo a Resolução CNE/CP nº 2/2015

<b>Componente / Núcleo</b>	<b>Carga Horária e Descrição</b>
Prática como Componente Curricular	400 horas distribuídas ao longo do processo formativo.
Estágio Supervisionado	400 horas na área de formação e atuação na educação básica.
Formação Geral e Específica	2.200 horas estruturadas nos Núcleo I – Estudos de Formação Geral e II – Núcleo de aprofundamento
Atividades de Aprofundamento	200 horas em teórico-práticas (iniciação científica, iniciação à docência, extensão e monitoria, entre outras)

Fonte: a autora.

A seguir, apresenta-se a proposta de estrutura curricular estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 4/2024, que redefine os núcleos formativos e reorganiza a carga horária destinada à formação inicial de professores.

**Quadro 2** – Estrutura Curricular segundo a Resolução CNE/CP nº 4/2024

<b>Componente / Núcleo</b>	<b>Carga Horária e Descrição</b>
I – Formação Geral	880 horas conforme o PPC da instituição formadora.
II – Conhecimentos Específicos	1.600 horas na área de formação e atuação na educação.
III – Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE)	320 horas desenvolvidas nas instituições de Educação Básica, vinculadas aos componentes curriculares.
IV – Estágio Curricular Supervisionado (ECS)	400 horas distribuídas ao longo do curso, desde o início, na Educação Básica.

Fonte: a autora.

A análise das DCN's revela a permanência de aspectos estruturantes da formação inicial docente, como a carga horária mínima de 3.200 horas e a duração mínima de oito semestres ou quatro anos. No entanto, mudanças significativas podem ser observadas na organização curricular e nos núcleos que compõem essa carga horária, indicando reconfigurações no entendimento sobre os processos formativos dos cursos de licenciatura.

A Resolução nº 2/2015 (Brasil, 2015) estruturava sua proposta a partir da prática como componente curricular explicitamente nomeada (400 horas), ao lado do estágio supervisionado (400 horas), da formação geral e aprofundamento (2.200 horas) e de um núcleo de atividades de aprofundamento (200 horas), estas últimas voltadas à iniciação científica, monitoria, extensão, entre outras formas de enriquecimento curricular. Já a Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024a) apresenta uma nova lógica: divide a formação em quatro núcleos distintos, com cargas horárias e funções bem definidas.

Uma mudança central é a separação clara entre formação geral (Núcleo I – 880 horas) e formação específica (Núcleo II – 1.600 horas).

Ao contrário da resolução anterior, que agrupava em 2.200 horas, a nova proposta delimita os campos de conhecimento. A formação específica, por sua vez, passa a ser definida como “Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional”, conforme detalhado no texto da Parecer n° 4/2024, vinculando-a diretamente aos documentos de orientação curricular da Educação Básica (Brasil, 2024b).

No que se refere ao Núcleo II, voltado à formação específica, observa-se que a noção de domínio do conteúdo específico e sua aplicação pedagógica se revela mais desafiadora quando o professor precisa transitar entre diferentes campos do saber, como no caso dos professores de Pedagogia.

Ademais, a prática como componente curricular, antes tratada como núcleo autônomo, deixa de ser mencionada dessa forma na nova resolução. Entende-se que suas diretrizes foram redistribuídas entre os Núcleos II e III (Brasil, 2024a), sendo agora diluídas em disciplinas com abordagem prática e em ações de extensão desenvolvidas nas escolas.

O estágio curricular supervisionado mantém a carga de 400 horas, mas apresenta uma alteração significativa: sua distribuição ao longo de todo o curso, iniciando-se desde o primeiro semestre. Essa mudança pode favorecer uma aproximação mais contínua e integrada entre formação e exercício profissional, na tentativa de se opor ao modelo que concentrava o estágio nos últimos semestres.

Outra alteração importante refere-se ao desaparecimento do núcleo de ‘Atividades de Aprofundamento’ parte da Resolução n° 2/2015. Em seu lugar, observa-se a institucionalização da extensão como parte estruturante da matriz curricular, por meio do Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (320 horas), que devem ocorrer

em instituições de Educação Básica, também desde o início do curso. Essa atividade atende às diretrizes de curricularização da extensão no Ensino Superior.

Em síntese, a Resolução nº 4/2024 apresenta dois núcleos claramente voltados à atuação na escola: o Núcleo III – Atividades Acadêmicas de Extensão (320 horas) e o Núcleo IV – Estágio Curricular Supervisionado (400 horas), totalizando 720 horas que devem ser desenvolvidas em instituições de Educação Básica. Isso representa 22,5% da carga horária total do curso, sinalizando uma ampliação do tempo que o futuro professor permanece na escola ao longo da formação.

De modo indireto, é possível compreender que o vínculo com a prática se estende também ao Núcleo II – Conhecimentos Específicos (1.600 horas), uma vez que esse núcleo abarca, conforme o Parecer CNE/CP nº 01/2024, elementos como o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), a mobilização de vivências práticas e o uso de materiais didáticos e estratégias que valorizem a diversidade cultural e social brasileira. Dessa forma, práticas pedagógicas também podem estar integradas ao desenvolvimento dos conteúdos específicos.

Por fim, é preciso destacar que, além da estrutura curricular formalizada pelas diretrizes, a formação inicial continua sendo enriquecida por programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os estágios não obrigatórios e projetos como o Programa Educação Tutorial (PET), que inserem o licenciando em espaços de prática profissional e de investigação pedagógica ao longo de sua trajetória universitária. Tais ações, embora não estejam diretamente contabilizadas na carga horária mínima obrigatória, têm papel fundamental na aprendizagem profissional.

Pesquisas de Vasconcelos (2009) e Gomes (2014) revelam que os dilemas do início da carreira já se fazem presentes na própria formação inicial, sobretudo nos estágios e nas práticas de ensino. A antecipação da inserção prática, com supervisão qualificada, tem contribuído para amenizar o choque de realidade (Veenman, 1984) e tornar essa transição menos abrupta.

## 2.2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE A ARTICULAÇÃO ENTRE PRÁTICA E APRENDIZAGEM DOCENTE

Os textos normativos (Brasil, 2015; Brasil, 2024a) evidenciam, conforme já expressado, a importância da inserção dos licenciandos em espaços escolares como parte essencial da formação inicial docente. Esse enfoque encontra respaldo em diversos autores que destacam a aprendizagem situada e a prática profissional como dimensões estruturantes da carreira docente (Schön, 1997; Marcelo Garcia, 1999; Tardif, 2005).

Entretanto, o simples aumento da carga horária (CH) dedicada à prática, como sugerido nas DCN's anteriores, não tem se mostrado suficiente. As dificuldades relatadas por egressos, principalmente no que tange ao planejamento, gestão de sala de aula e organização dos conteúdos, continuam frequentes (Nono, 2011; Florcena, 2022).

Schon (1997), critica os modelos baseados na racionalidade técnica e propõe uma epistemologia da prática, centrada no aprender fazendo. Essa proposta alinha-se à ideia de que a formação deve considerar o caráter imprevisível da docência. Nesse sentido, Canário (1988) propõe que “a nova reconfiguração profissional do professor”

supõe papéis diferenciados e que o tornam um artesão, “não como alguém capaz de dar as respostas certas” a “situações previsíveis”, mas sim aquele que sabe agir em situações de complexidade e incerteza, na medida em que é um inventor de práticas.

Diante disso, a relação entre teoria e prática precisa ser revisitada. A perspectiva de Ferry (2008), que propõe a Pedagogia da Alternância, parece adequada ao momento, pois sugere como metodologia formativa, a alternância de experiências na escola e momentos de reflexão na universidade. Esse modelo exige que as instituições considerem tempos, espaços e abordagens diferenciadas.

Vaillant e Marcelo (2012), por sua vez, sugerem que ao invés de pensar em componentes teóricos e práticos, as aprendizagens docentes sejam compreendidas em seus contextos formais e informais, sendo os últimos caracterizados pela ausência de currículo prescrito, mas ricos em vivências significativas.

Esses autores defendem que o aprendizado da docência é contínuo, superando a dicotomia teoria-prática. Experiências como estágios não obrigatórios, PIBID e Residência Pedagógica têm ampliado o tempo dos licenciandos nas escolas e, muitas vezes, oferecem situações reais que ultrapassam os estágios supervisionados.

A aprendizagem profissional docente, muitas vezes, ocorre por vias informais e é impregnada de saberes da experiência. Para Tardif (2005), esses saberes são filtros essenciais por meio dos quais os docentes julgam e incorporam os demais conhecimentos. Esses saberes experienciais são parte do que ele denomina como saber docente plural, composto por saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

Os saberes classificados como disciplinares e curriculares situam-se numa posição de exterioridade, quer dizer, são produzidos e sistematizados por especialistas ou pesquisadores, e os professores não dominam o processo de produção e validação, assumindo, a princípio, a posição de receptores desse conhecimento.

O principal problema é que “[...] essa relação de exterioridade se manifesta através de uma nítida tendência a desvalorizar sua própria formação profissional” (Tardif, 2005, p. 41) e esse afastamento dos saberes da formação profissional, sobretudo saberes curriculares e disciplinares tem ainda como consequência que os professores buscam produzir, validar e sistematizar apenas os saberes que eles possam compreender.

A superação da concepção de formação baseada na linearidade e aplicação da teoria sobre a prática deve ser superada em prol de uma formação pela epistemologia da prática (Schon, 1997) a qual implica um tipo de aprender fazendo, o qual favorece o desenvolvimento profissional.

Assim, é preciso reconhecer que o aumento de carga horária destinadas à prática é relevante, mas não suficiente. É essencial que a formação inicial favoreça experiências autênticas e intencionais, estruturadas em espaços de reflexão e análise. Em síntese, boa parte dos saberes docentes estão ligados ao trabalho e desenvolver atividades práticas durante a formação inicial é essencial, mas não garante por si só uma adequada aprendizagem da docência.

### **3 PERCURSO INVESTIGATIVO: UM ESTUDO COM PROFESSORAS INICIANTES**

Este artigo resulta de recortes analíticos de uma pesquisa de doutorado (Florcena, 2022) que investigou aspectos da formação inicial de pedagogas que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas experiências formativas e nos desafios enfrentados no início da carreira. Nesta publicação, explora-se um conjunto específico de dados relacionados à trajetória formativa das participantes e às aprendizagens construídas nesse processo.

A metodologia adotada baseia-se em uma abordagem qualitativa, considerando a natureza interpretativa da pesquisa e o compromisso com a escuta dos sujeitos. São retomados e apresentados a seguir, dados empíricos da pesquisa, com ênfase nas entrevistas realizadas com professoras em início de carreira. O estudo teve aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa<sup>3</sup> e envolveu uso de questionários e entrevistas.

A pesquisa contou com a participação de 15 professoras iniciantes, com até cinco anos de atuação docente. A maior parte dessas professoras foi formada por instituições públicas, em cursos presenciais, enquanto duas realizaram sua formação inicial em instituições privadas, na modalidade a distância.

Além de aspectos da formação acadêmica, o questionário buscou identificar atividades de enriquecimento curricular vivenciadas durante a graduação, tais como participação em projetos de pesquisa, grupos de estudo, programas como PIBID, estágios e projetos de extensão. Apenas duas dentre as 15 participantes não relataram envolvimento com esse tipo de atividade. A análise das entrevistas permitiu compreender como essas vivências, associadas ou não ao currículo formal, contribuíram para o processo de aprender a ensinar.

---

<sup>3</sup> Pesquisa aprovada por Comitê de Ética, sob número de CAAE (10709219.4.0000.5402) registrado na Plataforma Brasil.

### 3.1 RESULTADOS

Nesta seção, apresentamos os principais achados da pesquisa, articulando dados obtidos em questionários e entrevistas. No momento da aplicação do questionário, as participantes estavam em transição para o mercado de trabalho, sendo consideradas egressas. Posteriormente, foram realizadas entrevistas com cinco professoras já inseridas na docência, identificadas aqui por nomes fictícios (Alice, Estela, Heloísa, Patrícia e Simone). A análise está organizada em três eixos: as contribuições das atividades de imersão, os conhecimentos específicos de conteúdo e pedagógicos para o ensino de Matemática, e os saberes mobilizados no ingresso à profissão.

### 3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS ATIVIDADES DE IMERSÃO

Recuperando dados dos questionários, destinado às 15 egressas de Pedagogia<sup>4</sup>, no que diz respeito às atividades mais citadas que contribuem a aprendizagem da docência, estão algumas atividades obrigatórias do curso como o estágio curricular supervisionado (12), as disciplinas de práticas como componente curricular (10) e aulas de fundamentos e metodologias (06). Por outro lado, o estágio

---

<sup>4</sup> As professoras participantes da pesquisa realizaram sua formação inicial sob a vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015, que orientava a organização curricular dos cursos de licenciatura. Tal marco normativo influenciou diretamente a estrutura das experiências formativas vivenciadas por elas.

não obrigatório (remunerado) (05) e o PIBID (04) também foram citados, mesmo situando-se como atividades extracurriculares.

No geral, confirma-se a valorização por parte das egressas quanto as situações que antecipam o contato com a realidade profissional ou possibilitam espaços para experimentar e validar os conhecimentos da formação inicial.

Os dados do questionário revelam que experiências como grupos de estudo (07) e iniciação científica (02) foram pouco reconhecidas pelas professoras iniciantes como formativas, o que gera inquietações diante da defesa constante do movimento ação-reflexão-ação. Nesse sentido, é pertinente recuperar a proposta de Ferry (2008), que, ao sugerir a Pedagogia da Alternância, aponta para a necessidade de currículos capazes de integrar teoria e prática de modo efetivo, articulando o prescrito às aprendizagens nos contextos profissionais.

Retornando à análise de dados, dentre as nove pessoas que realizaram simultaneamente estágios obrigatório e não obrigatório, ou PIBID, houve unanimidade em confirmar que cada uma destas atividades tem lógica de funcionamento e produzem aprendizagens diferentes, embora o contexto de atuação seja o mesmo, a escola e com supervisão de outros profissionais mais experientes.

Durante o PIBID procuramos executar um plano e seguir uma metodologia conforme o planejado, durante o estágio remunerado isso não pode ser feito devido as regras da instituição que muitas vezes nos impede de executar o trabalho conforme somos preparados (Egressa 8).

O suporte do PIBD baseado nas pesquisas dá uma base maior (Egressa 6).

O que pude perceber nos estágios obrigatórios é o incômodo dos docentes quanto a nossa presença

em sala. Já nas demais modalidades já somos vistos como parceiros. Meus estágios obrigatórios não me acrescentaram muitas experiências positivas (Egressa 11).

Os depoimentos das egressas 6, 8 e 11 evidenciam a fragilidade do vínculo entre a Instituição de Ensino Superior (IES) e escola nas atividades de imersão. Para que essas experiências sejam efetivamente formativas, é fundamental que haja articulação entre o professor da escola e o orientador da IES, contemplando o acompanhamento antes, durante e após a intervenção. A ausência dessa mediação compromete o potencial formativo da prática. O reconhecimento positivo do PIBID pelas participantes reforça esse argumento.

O que ressoa, portanto, é a expectativa de uma formação que vá além da presença física na escola: as iniciantes desejam exercer uma docência intencional, em que a prática seja sustentada por saberes pedagógicos e de conteúdo, construídos e ressignificados a partir da vivência.

Acredito que o estágio obrigatório seja muito importante, todavia as aulas de fundamentos e metodologias são primordiais. Sem a base teórica tudo o que acontece na prática torna-se uma incógnita, mal sabe-se como agir, de que forma apresentar determinado conteúdo, o porquê das situações que acontecem em sala de aula e no ambiente escolar, enfim, a teoria refere-se diretamente à prática e, a meu ver, não podem ser substituídas pelas práticas de estágio obrigatório e remunerado, entre outros (Egressa 10).

Por fim, destaca-se a antecipação do chamado *choque de realidade* (Veenman, 1984).

Eu entrei na faculdade eu lembro de meu primeiro estágio. Eu cheguei lá aí a (nome da professora da disciplina de

estágio) estava lá, falei professora do céu... Eu estou no lugar errado. Eu não nasci pra isso. O primeiro estágio foi na creche. E aquele monte de bebê chorando. Eu falei "você é louco, eu não nasci pra isso não!" E aí depois que eu fui pra Educação Infantil, que é pré II, quatro, cinco anos, aí foi quando eu me apaixonei eu falei nossa esse é o meu lugar eu já saí da faculdade apaixonada pela Educação Infantil, anos finais da Educação Infantil (Professora Heloísa).

Vivenciar os desafios da profissão ainda durante a formação permite ao futuro professor ajustar expectativas e refletir de forma mais crítica sobre a docência. As experiências de imersão mencionadas pelas egressas indicam que a forma como se dá o ingresso do licenciando na escola interfere diretamente na potência formativa da vivência. Programas como o PIBID, por exemplo, se destacam por estabelecerem vínculos mais consistentes entre universidade e escola, além de assegurarem a mediação formativa tanto do professor da escola quanto do docente da IES. Essa presença articuladora de dois formadores contribui para que a prática não se limite à observação ou execução de tarefas descontextualizadas, mas se configure como espaço de aprendizagem.

Em contrapartida, os estágios, especialmente os não obrigatórios, ainda carecem de maior intencionalidade formativa e de acompanhamento pedagógico. Quando as práticas escolares ocorrem sem um projeto formativo claro e sem momentos de reflexão sistemática, os licenciandos tendem a naturalizar o cotidiano escolar, sem a mediação necessária para ressignificá-lo à luz da formação docente.

### 3.3 PEDAGOGIA E CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS: O LUGAR DA MATEMÁTICA NAS PRÁTICAS

Ainda que o foco deste artigo não esteja circunscrito ao ensino de Matemática, como foi delimitado na tese de origem, torna-se pertinente destacar o lugar ocupado por esse componente curricular nas atividades das participantes. Ir à escola, ainda que com regularidade, não garante, por si só, a aprendizagem sobre como ensinar todas as áreas do conhecimento.

A Matemática, nesse contexto, revela-se um exemplo emblemático: é muitas vezes ausente ou pouco explorada, tanto em sua dimensão conceitual quanto pedagógica, seja nos momentos na IES ou nas escolas. Observar como tais conhecimentos (ou a ausência deles) emergem nos relatos permite ampliar a reflexão sobre os limites e possibilidades das imersões escolares.

No contexto investigado, identificou-se que as aulas de Matemática, acompanhadas nas observações de estágio, ainda apresentam-se no modelo clássico de ensino, distante das orientações das pesquisas em Educação Matemática, como no depoimento a seguir

[...] quarto e quinto ano o que eu via era uma representação nas escolas públicas, nos meus estágios parece aquilo que eu aprendi, sabe?" (Egressa 14).

As professoras iniciantes relataram ter estruturado suas práticas a partir das orientações da formação inicial, distanciando-se de modelos tradicionais vivenciados como alunas ou observados nos estágios, como mostram os depoimentos a seguir.

A graduação, [...] foi um divisor de águas assim, ó, odeio matemática, ó, gosto de matemática. Dá pra, né, ensinar com sentido para as crianças (Egressa 4).

A presença da Matemática nas atividades de estágio e imersão foi pouco significativa para a maioria das participantes, sendo a exceção o relato da egressa 7, cuja trajetória pessoal evidenciou maior afinidade com o componente curricular e, portanto, mobilizou a matemática em todas as suas regências.

Para as demais egressas, o contato mais efetivo com a Matemática se concentrou nas disciplinas específicas da licenciatura. Uma das participantes, oriunda de curso na modalidade a distância, destacou a superficialidade da formação em todas as áreas, inclusive no ensino de Matemática.

Quanto ao conhecimento pedagógico para ensinar Matemática uma das participantes menciona:

Eu acho que é disso que a gente precisa, o professor não apenas fique lendo... porque eu acho que as demais disciplinas também traziam muito conceito, né? Por isso que às vezes a gente ficava assim ó, “Como que eu vou ensinar agora né?” Na matemática não. Já teve bastante relação com a prática. Eu acho que foi o que a gente precisava mesmo (Professora Patrícia).

Ainda segundo a professora Patrícia, essas experiências não apenas ampliaram sua compreensão sobre o ensino da Matemática, mas também provocaram um movimento afetivo e intelectual, gerando encantamento com a área e fortalecendo sua segurança na prática docente.

[...] Então, eu nunca tive uma experiência daquela! Ai eu olhei e falei “que Legaaal!!” falei “nossa vou sair daqui ensinando isso pelo resto da minha vida!!!” [...] Então a gente via uma maneira diferente do que a gente aprendeu né? O ensinar a matemática eu olhava e falava “gente que lindo isso” passar a ver a Matemática dessa forma (Professora Patrícia).

Situação semelhante ocorre com Heloísa, em suas lembranças sobre a abordagem da disciplina de matemática no curso de licenciatura em Pedagogia.

[...] Eu não me lembro dos meus professores usando essa metodologia sabe, de trazer um material concreto, eu não me lembro [...] é uma prática, que eu aprendi na faculdade, [...] E essa parte lúdica, fazer jogos, de fazer brincadeiras e trazer o material concreto pra eles manusear, eles se pesarem, eles se medirem, foi muito legal. [...] então da minha experiência enquanto aluna, eu não trago nada do fundamental, nada disso, que eu não me lembro de nenhum professor trazendo algo desse tipo. Mas eu trago da universidade né (Professora Heloísa).

As entrevistas das egressas revelam que, ao contrário do que apontava Tardif (2005) — para quem os saberes herdados da experiência escolar anterior tendem a se manter como referência dominante —, muitas das professoras iniciantes optaram por romper com a forma como aprenderam Matemática na Educação Básica. Reconhecendo o descompasso entre aquelas práticas tradicionais e as diretrizes atuais expressas nos currículos e livros didáticos.

Esse movimento revela, por um lado, a potência da formação inicial ao proporcionar referenciais mais atualizados; por outro, escancara uma fragilidade: a escola, em muitos casos, não ofereceu boas práticas para se observar e nem espaços de incentivo à docência em Matemática, exigindo das iniciantes esforço criativo e autonomia

para desenvolver o componente em meio à ausência de modelos de referência.

### 3.4 O INGRESSO NA PROFISSÃO: REVISITANDO SABERES TEÓRICOS E PRÁTICOS

Nesta etapa da pesquisa, voltamo-nos ao ingresso na profissão. As professoras foram convidadas a refletir sobre como articularam teoria e prática no início da docência. Os depoimentos revelam como enfrentaram os desafios cotidianos e em que medida conseguiram acionar os conhecimentos construídos durante a graduação, especialmente após as ações de imersão realizadas ainda como acadêmicas.

Porque eu saí da faculdade o mundo cor de rosa. Aí eu cheguei lá as professoras eram um monte de papel, de atividade de pontilhado que eu abomino, eu falei “mas que raio é esse?” E aí eu estava totalmente perdida, eu acabava fazendo o que elas davam, porque eu não sabia o que eu tinha que fazer e aí no segundo ano, que foi 2018, que aí eu tive a turma o ano inteiro, aí eu fui percebendo que era possível ou que funcionava ou que eu trazia isso e fui construindo (professora Heloísa).

Mesmo após vivenciarem experiências formativas como o PIBID e os estágios, no início da docência as professoras ainda enfrentam uma reconfiguração entre teoria e prática, pois a inserção em escolas com culturas pedagógicas já consolidadas impõe desafios que dificultam a imediata aplicação dos saberes acadêmicos, o que sinaliza uma ruptura ainda entre academia e escola.

Com as novas Diretrizes Curriculares (Brasil, 2024a), que destinam cerca de 22,5% da carga horária para atividades em contexto

escolar (Núcleos III e IV), torna-se urgente consolidar parcerias entre IES e redes de ensino. Essa integração precisa ser estruturada, contínua e reconhecida como parte da cultura de formação. Nesse cenário, o professor supervisor assume papel central: é preciso que se reconheça como formador e seja apoiado para exercer essa função de forma intencional e qualificada — ponto que nossas pesquisas têm aprofundado mais recentemente.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que, além da formação universitária, as escolas têm papel expressivo na formação profissional docente. O artigo buscou responder a dois eixos de questionamento: de que modo as Resoluções CNE/CP nº 2/2015 e nº 4/2024 (re)configuram o lugar das práticas na formação inicial docente e em que medida a ênfase atual na imersão e na experiência prática responde às lacunas de aprendizagem identificadas nos cursos de Pedagogia.

Em linhas gerais, a análise dos dados revelou que as atividades de imersão, quando articuladas entre universidade e escola e acompanhadas de orientação qualificada, possibilitam aprendizagens relevantes sobre a docência, entretanto ocorre muitas vezes o incômodo em receber os estudantes de licenciatura ou a ausência de acompanhamento sistemático.

A análise revelou que professoras que vivenciaram um conjunto diversificado de atividades formativas – como PIBID, estágios (remunerados e obrigatórios), grupos de estudos, extensão, TCC e PIBIC – demonstram maior segurança, criticidade e capacidade reflexiva sobre sua prática à longo prazo. Por outro lado, em algumas

escolas privadas, a centralização das decisões pedagógicas limitou a autonomia e o crescimento de algumas participantes.

Ainda que cursos presenciais e a distância apresentem diferenças, ambos apresentam lacunas a serem enfrentadas. Uma delas é a relação com a Matemática enquanto ponto sensível da formação em Pedagogia. É necessário que os cursos considerem como essa área e as demais que integram o núcleo II (Formação Específica) serão contemplada nas 400 horas de estágio e nas ações de extensão exigidas pelas novas diretrizes.

O que se observa é que a formação inicial, ao enfatizar a colaboração, a aprendizagem ativa e o ensino significativo para crianças, entra em choque com a realidade enfrentada pelos iniciantes ao chegarem às escolas, onde encontram isolamento, ausência de acompanhamento sistemático, julgamentos precoces e, por vezes, submissão a um material didático engessado e desvinculado de sua formação prévia. Essas incongruências entre o modelo formativo e as condições reais de entrada na docência enfraquecem o processo formativo e demandam atenção e articulação entre IES e escola.

Repensar a formação inicial sem transformar o ambiente escolar em espaço de acolhimento, escuta e formação contínua é insuficiente. É preciso que o conceito de aprender a ensinar se estenda desde a formação inicial aos primeiros anos de exercício docente. A escola precisa ser fortalecida como espaço formativo – tanto para licenciandos/as quanto para recém-formados/as –, assumindo de forma consciente e articulada sua responsabilidade no desenvolvimento profissional. Assim, será possível garantir uma transição mais fluida entre a formação e a prática, consolidando os fundamentos de uma docência reflexiva, crítica e comprometida com a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, 02 de julho de 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica em cursos de licenciatura. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024a. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category\\_slug=junho-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192). Acesso em: 29 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Fixa as diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica. Parecer CNE/CP n. 4, de 5 de março de 2024b. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category\\_slug=marco-2024&Itemid=30192](https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=256291-pcp004-24&category_slug=marco-2024&Itemid=30192). Acesso em: 29 jul. 2025.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Revista de Psicologia da Educação, São Paulo, n.6, p. 9-27, 1988.

FERRY, G. Acerca del concepto de formación e Los modelos de la formación. Pedagogia de la formación. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educatias y Material Didáctico, 2008.

FLORCENA, A. Desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática: implicações da formação inicial e do início da carreira. 2022. 288f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – FCT/UNESP, Presidente Prudente-SP. 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1e91b54a-4b8d-4222-9d8a-a62444a3ae63/content>. Acesso em: 29 jul. 2025.

FLORCENA, A.; MORELATTI, M. R. M. Aprendizagem da docência a partir da prática: modelos de formação em disputa. Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar, Mossoró, v. 8, n. 27, out. 2022. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/4038/3348>. Acesso em: 29 jul. 2025.

GOMES, F. O. C. As dificuldades da profissão docente no início da carreira: entre desconhecimentos, idealizações, frustrações e realizações. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) PUC-SP, São Paulo, 2014.

LEITE, Y. U. F. O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores. São Paulo: Cultura acadêmica, 2011.

MARCELO GARCÍA, C. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NONO, M. A. Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação. Porto Alegre: Mediação, 2011.

REALI, A. M de M. R; ANUNCIATO, R. M. M; MARINI, C. Aprendizagens profissionais de professoras iniciantes e experientes em um programa de mentoria. Roteiro, Joaçaba, v. 48, e32278, jan./dez. 2023. E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v48.32278>. Acesso em: 29 jul. 2025.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.) Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote, p. 73-90, 1997.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

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

VASCONCELLOS, M. Formação docente e entrada na carreira: uma análise dos saberes mobilizados pelos professores que ensinam matemática nos anos iniciais. 2009. 206f. Tese (Doutorado em Educação), UFMS, Campo Grande.

VEENMAN, S. Perceived Problems of Beginning Teachers. Review of Educational Research, Catholic University of Nijmegen, 1984, Vol. 54, nº 2, pp. 154-155.

Endereço para correspondência:

Andressa Florcena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, campus Três Lagoas, Ranulpho Marques Leal, 3484, Distrito Industrial, 79620080, Três Lagoas, MS, Caixa-postal: 79642176. [andressa.fg.costa@ufms.br](mailto:andressa.fg.costa@ufms.br)