



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ISADORA MOREIRA ASSUNÇÃO ROSA

**A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024:
INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Brasília
2025

ISADORA MOREIRA ASSUNÇÃO ROSA

**A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024:
INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Francisco Thiago Silva
Orientador

Brasília
2025

CIP - Catalogação na Publicação

Rf Rosa, Isadora Moreira Assunção.
A FORMAÇÃO DOCENTE À LUZ DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024:
INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA / Isadora Moreira Assunção
Rosa;

Orientador: Francisco Thiago Silva. Brasília, 2025.
54 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia)
Universidade de Brasília, 2025.

1. Formação Docente. 2. Práxis . 3. teoria. 4. prática.
5. Olhar crítico. I. Silva, Francisco Thiago, orient. II.
Título.

DEDICATÓRIA

Primeiramente, dedico este Trabalho Final de Curso a Deus, que me sustentou durante todo este processo. Que todo o fruto dessa formação seja para glorificar Seu nome e servir ao Seu propósito.

Dedico, também, este trabalho à minha família, que me ofereceu amor, paciência e apoio incondicional durante toda a minha formação.

À minha mãe, Luciana da Silva Moreira Assunção, por estar sempre ao meu lado, por me buscar tarde da noite após as aulas e por me acolher nos momentos de cansaço. Aos meus irmãos, que tantas vezes assumiram esse mesmo papel, contribuindo com carinho e compreensão ao longo dessa caminhada.

Ao meu namorado, Gabriel Borba Xavier, pelo incentivo constante, pela presença amorosa, por nunca me deixar desistir e por todo o auxílio durante este processo.

E, em especial, dedico este trabalho à memória do meu irmão, que partiu durante a construção deste TFC. Foram dias de profunda dor para mim e para minha família, mas Deus nos concedeu força para seguir. Tenho certeza de que ele estaria feliz em ver esta conquista se concretizar, assim deixo esta homenagem a Guilherme Moreira Assunção Rosa, meu querido irmão que amarei eternamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada disso seria possível. Foi Ele quem me guiou e fortaleceu ao longo de toda a formação, conduzindo-me com amor e misericórdia, sustentando-me em cada desafio, mesmo sem que eu mereça.

Agradeço à minha família, especialmente à minha mãe, Luciana da Silva Moreira Assunção, por todo apoio e pelas orações que sempre me acompanharam, tanto ao longo da minha vida quanto durante essa etapa de formação. Aos meus irmãos, deixo também minha gratidão por estarem presentes e contribuírem para esse processo.

Agradeço ao meu pai, Anderson Assunção Rosa, que, mesmo não estando presente durante minha formação, dedicou-se em vida a oferecer-me a melhor educação possível. Sua presença, amor e exemplo de fé em Cristo foram fundamentais para minha trajetória e permanecem como referência e inspiração em minha caminhada.

Agradeço à minha prima, Jessica Policena Peres Curado de Oliveira, pela dedicação e apoio na construção deste trabalho. Mesmo sem qualquer obrigação, ofereceu orientação, suporte e disponibilidade ao longo do processo, contribuindo de maneira significativa para que este estudo se concretizasse.

Registro meu agradecimento ao meu namorado, que esteve ao meu lado em todos os momentos, ouvindo, acolhendo e me apoiando nas situações pessoais e acadêmicas. Agradeço pelas vezes em que tarde da noite me buscou e por ter me acompanhado desde o primeiro dia de faculdade até esta reta final.

De maneira especial, agradeço às pessoas que fizeram parte diariamente da minha formação e tiveram papéis fundamentais para minha construção profissional como futura pedagoga: Lawana Alves Cavalcante, Rebeca Vasconcelos Siqueira e Gabriela Arraes de Carvalho Barbosa. Sem elas nada disso seria possível. Tornaram cada desafio mais leve, dividiram as preocupações e celebraram as alegrias que fizeram parte dessa formação. Foram e são grandes exemplos pra mim, deixo aqui a admiração pelas profissionais que estão se formando.

Agradeço também a todos os meus professores, que contribuíram para o desenvolvimento do meu olhar crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica. Em especial, agradeço ao meu orientador, Dr. Francisco Thiago Silva, com quem tive o prazer de estudar na disciplina de Currículo e que me acompanhou com paciência e dedicação na construção deste trabalho.

Assim, deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que fizeram parte dessa jornada. E, acima de tudo, agradeço a Deus, que me concedeu cada oportunidade e colocou essas pessoas tão especiais em minha vida. A Ele dedico minha caminhada e meu trabalho.

nada temas, porque estou contigo, não lances olhares desesperados, pois eu sou teu Deus; eu te fortaleço e venho em teu socorro, eu te amparo com minha destra vitoriosa.

Isaías 41:10

MEMORIAL

Meu nome é Isadora Moreira Assunção Rosa. Nasci em Anápolis, cidade localizada no interior de Goiás, mas vivi toda a minha vida em Brasília, cidade onde construí minhas memórias, relações e onde desenvolvi minha trajetória acadêmica e pessoal. Sou filha de Luciana da Silva Moreira Assunção e Anderson Assunção Rosa, tenho 3 irmãos mais velhos, sendo eu a mais nova da família. Cresci em um lar onde o cuidado e amor nunca faltaram, cercada de grandes exemplos pra mim, que foram fundamentais para a formação da pessoa e da profissional que venho me tornando.

Cada acontecimento da minha vida contribuiu para que eu me tornasse quem sou hoje. Desde as escolhas inocentes da Isadora de 10 anos até as decisões mais maduras da jovem que escreve este memorial, compreendo que minha trajetória foi construída por muitas descobertas, sonhos e desafios.

Na infância, eu me encantava com a ideia de ser muitas coisas: dona de pet shop, babá, atendente de supermercado, dona de sorveteria, médica pediatra... Tudo me empolgava, tudo fazia meus olhos brilharem. A cada dia eu desejava ser algo diferente. Com o tempo, esse leque de possibilidades foi se estreitando, e percebi que, acima de tudo, gostaria de trabalhar com crianças. Ainda não sabia exatamente como, mas esse desejo foi se consolidando aos poucos.

Minha família, preocupada com a estabilidade financeira, sempre acreditou que eu deveria seguir uma profissão tradicional, e assim surgiu a ideia de que eu me tornaria médica, mais precisamente pediatra. Carreguei esse sonho dos 10 aos 12 anos, até que, aos 13, decidi que queria ser psicóloga, sempre com o desejo de atuar com o público infantil. Permaneci com essa escolha até os 16 anos, quando percebi que a psicologia já não me despertava a mesma certeza. E, então, passei a não saber mais o que queria ser. Aquilo que antes era fonte de entusiasmo passou a gerar angústia. Lembro-me de me questionar: “Como decidir algo que influenciará toda a minha vida?” e “E se eu fizer a escolha errada?”.

Minha história, no entanto, não pode ser contada sem mencionar a minha fé. Nascida em uma família católica, desde pequena frequento a igreja, e a espiritualidade sempre foi parte essencial da minha vida. Certa vez, em meio a essa inquietação sobre meu futuro, participei de uma adoração e, em oração, entreguei a Deus minha vida e minhas escolhas. Nesse momento, senti em meu coração a palavra “Pedagogia”. E se foi Deus quem disse, então eu não precisava mais me preocupar. Acolhi essa resposta com serenidade e alegria, como uma luz em meio à incerteza.

O contexto em que essa escolha foi confirmada, no entanto, não era fácil. Estávamos no pós-pandemia, um período marcado por desafios pessoais e coletivos. Meu pai, que enfrentava um câncer há anos, faleceu pouco antes da minha conclusão do ensino médio. Foi um tempo de muita dor para mim e minha família. Ainda assim, Deus nunca nos desamparou. Em cada dificuldade, sentíamos Sua presença como guia e consolo.

Mesmo com a convicção de que queria cursar Pedagogia, os acontecimentos da época me fizeram perder os prazos do PAS e do ENEM. Já não esperava mais ingressar na Universidade de Brasília (UnB). Foi então que meu namorado me informou que o vestibular tradicional da UnB havia sido retomado. Eu não queria fazer a prova. Sentia que não estava preparada, pois não havia conseguido estudar devido à situação do meu pai. Mas ele acreditou em mim e me encorajou. Resolvi tentar. Antes de iniciar a prova, fiz uma oração: “Senhor, o Senhor sabe que não consegui me preparar como gostaria, mas vou dar o meu melhor com o conhecimento que tenho. Que seja feita a Sua vontade.”

Fiz a prova sem grandes expectativas e segui com outros vestibulares. Cheguei a pagar matrícula em uma instituição privada, mas fui informada, dias antes do início das aulas, de que minha turma não havia sido formada. Fiquei desanimada, mas continuei tentando. Consegui um bom desconto em outra instituição e me disseram que ele valeria até o dia 18/03/2022, exatamente a data prevista para a divulgação do resultado da UnB. Passei o dia acompanhando ansiosamente, mas o resultado não saía. Quase desisti e fiz a matrícula na outra faculdade, mas decidi esperar. Durante a madrugada do dia 19/03/2022, finalmente saiu o resultado e meu nome estava lá.

Foi um momento muito marcante na minha vida. Senti que Deus cuidava de tudo, mesmo quando as circunstâncias pareciam desanimadoras. Ingressar na UnB foi a confirmação de que os caminhos da fé, do esforço e da persistência não são em vão.

Hoje, ao escrever este memorial, reconheço com gratidão que minha trajetória não foi linear, mas foi verdadeira. Foi construída com sonhos infantis, dúvidas da adolescência, dores profundas e descobertas transformadoras. Escolher a Pedagogia foi uma resposta de fé, mas também um encontro comigo mesma. Sinto que, ao trilhar essa caminhada, estou me tornando a profissional que sempre quis ser: alguém que acredita no potencial de cada criança, que vê a educação como ferramenta de transformação, e que, acima de tudo, entende que amar o que se faz é o primeiro passo para fazer bem.

Pouco tempo depois de descobrir que havia sido aprovada na Universidade de Brasília, uma amiga me informou que a escola particular onde trabalhava estava à procura de estagiárias, e perguntou se eu teria interesse na vaga. Aceitei o convite com entusiasmo,

mesmo antes do início das aulas na UnB. Esse foi o meu primeiro contato direto com a prática pedagógica, uma experiência marcante e transformadora.

Durante os quatro meses em que estagiei nessa instituição, transitei entre a Educação Infantil e o 1º ano do Ensino Fundamental. Tudo era novo para mim: o ambiente escolar, a rotina com as crianças, os planejamentos, as intervenções. Cada dia era uma descoberta. Ao final desse período, fui para outra escola particular, onde vivi experiências completamente diferentes, já com o curso de Pedagogia em andamento. Foi nesse novo contexto que começaram a surgir inquietações que, posteriormente, dariam origem ao meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Com a bagagem teórica inicial que o curso da UnB começava a me oferecer, passei a observar a realidade escolar com um olhar mais crítico. Elementos que antes me passavam despercebidos começaram a me incomodar. Questionei sobre as experiências que vivenciei no meu primeiro estágio e que, à época, eu não tinha repertório suficiente para compreender. Percebi que havia vivido situações em que a prática pedagógica carecia de sentido, de intencionalidade, de escuta real às crianças. As atividades muitas vezes eram pensadas não para promover o desenvolvimento infantil, mas para agradar aos olhos dos pais, como se a função da Educação Infantil fosse apenas performar uma “escola bonita”, e não respeitar os tempos e os direitos das infâncias.

Essa constatação foi dolorosa, pois me fez perceber como, naquele momento, eu mesma não conseguia enxergar essas ausências. Mas esse despertar foi fundamental para minha formação. Compreendi que esse cenário não é exclusivo da escola onde estagiei. Trata-se de uma realidade presente em muitas instituições e, sobretudo, em muitos contextos formativos. Percebi que existem faculdades com currículos frágeis, que não promovem uma formação sólida e crítica. Vi isso se refletir no discurso de algumas colegas estagiárias, que, durante as práticas, afirmavam frases como: “Faculdade EAD é muito melhor, faço todas as atividades em uma semana e fico o resto do semestre sem nada pra fazer” ou “O que importa é a prática, a teoria quase não muda nada.”

Esses comentários me causavam desconforto. Como pensar em uma educação transformadora sem teoria? Como refletir criticamente sobre a prática sem compreender os fundamentos que a sustentam? A teoria é o ponto de partida para a transformação, para fugirmos da repetição sem intencionalidade, é onde nos baseamos para melhorar. Sem ela, tudo o que fazemos corre o risco de ser mera repetição, uma reprodução acrítica de modelos que não dialogam com as necessidades reais das crianças, nem com os princípios de uma educação emancipadora.

Ser pedagoga ou pedagogo exige um olhar questionador e sensível. Requer que nos perguntemos constantemente: “Qual a intencionalidade desta atividade?” “Qual o sentido do que estou propondo?” “Como isso contribui para o desenvolvimento integral da criança?”. Sem essas perguntas, corremos o risco de sermos apenas executores de tarefas, e não profissionais comprometidos com a transformação social por meio da educação.

A Pedagogia não se resume ao cuidado, embora cuidar também seja essencial. Ela é uma ciência, e como tal, precisa ser estudada, compreendida e constantemente recriada. Respeitar as infâncias exige conhecimento, sensibilidade e, sobretudo, ética. A formação docente, quando feita com seriedade, tem o poder de mudar vidas, inclusive a nossa.

Ao longo de todo o curso de Pedagogia, aquele incômodo inicial que senti nas minhas primeiras experiências de estágio só se intensificou. Com o tempo, percebi que essa inquietação não era passageira, era, na verdade, um chamado para a investigação. Foi assim que compreendi que era sobre isso que eu desejava pesquisar.

Durante minha formação, cursei a disciplina de Currículo, uma das matérias obrigatórias na matriz curricular do curso de Pedagogia da UnB. A princípio, confesso que imaginei que seria uma matéria maçante e difícil. No entanto, ao longo das aulas, percebi o quão valiosos eram os conhecimentos ali compartilhados. Muitas vezes, consegui relacionar o conteúdo discutido em sala com a minha realidade como estagiária, o que despertava ainda mais reflexões sobre questões que já me inquietavam no cotidiano escolar.

Foi nesse contexto que compreendi como o currículo está profundamente ligado a práticas que antes eu nem imaginava serem influenciadas por ele. A disciplina se tornou uma ponte para que eu me aprofundasse em um tema que já chamava minha atenção, mas que eu ainda não sabia nomear tão claramente.

O professor responsável pela disciplina, Francisco Thiago, passou a ser, para mim, uma grande inspiração. A princípio, eu não imaginava que ele poderia ser meu orientador, mas, ao longo do semestre, fui criando uma enorme admiração pela sua postura e domínio dos conteúdos. Sua forma de explicar era clara e acessível, demonstrando não só conhecimento teórico, mas também uma prática pedagógica sensível e significativa.

Cursei Currículo no 5º semestre e, desde então, mantive em mente o desejo de que Francisco Thiago fosse meu orientador. No 7º semestre, tomei coragem e o procurei, mesmo com receios de não ser possível. Para minha alegria, fui muito bem acolhida e pude contar com um excelente orientador para o meu Trabalho de Conclusão de Curso. A experiência tem sido enriquecedora e confirma a importância dos encontros que a trajetória acadêmica nos proporciona.

Minha trajetória acadêmica foi, sem dúvida, desafiadora. Cansativa, exaustiva, mas também profundamente satisfatória. Durante essa caminhada, tive a sorte de encontrar três amigas incríveis que se tornaram parte fundamental da minha formação. Foram apoio em momentos difíceis, companheiras de estudo, risos e desabafos. Juntas, dividimos dúvidas, angústias e conquistas. A presença delas tornou o caminho mais leve e me fez perceber que a formação docente não acontece apenas nas salas de aula, mas também nas relações que construímos ao longo do percurso.

Desde antes mesmo do início das aulas, já atuava como estagiária. Nunca mais parei. Estagiei em três instituições educacionais distintas, e em cada uma delas vivi experiências únicas e significativas, que contribuíram de forma concreta para minha construção como futura pedagoga. Cada vivência ampliou meu olhar, fortaleceu minhas convicções e me ensinou a reconhecer tanto os limites quanto as possibilidades da escola.

Minha rotina, especialmente nos primeiros semestres, era extremamente intensa. Estagiava pela manhã e frequentava aulas à tarde e à noite. Muitos dias começavam às 4h50 ou 5h da manhã, quando eu precisava pegar dois ônibus para chegar ao estágio. Almoçava com pressa e corria para não me atrasar para as aulas. No fim do dia, enfrentava mais dois ônibus até finalmente chegar em casa, por vezes depois das 23h, com a necessidade de jantar, tomar banho e descansar minimamente para recomeçar tudo no dia seguinte. Em muitos momentos, abdiqueei do jantar em nome de alguns minutos a mais de descanso.

Em meio a tantos desafios, minha família, especialmente minha mãe e meu namorado, foi o meu maior apoio, sempre me ajudando e me fortalecendo para continuar. O cansaço era constante, o corpo pedia pausa, mas o coração seguia firme.

Apesar de todas as dificuldades, nunca perdi o encanto pelo que fazia. O amor pela educação e pelas crianças sempre foi maior que o cansaço. A cada sorriso recebido, a cada abraço espontâneo, a cada conquista infantil que eu acompanhava de perto, sentia que valia a pena. Esses pequenos gestos carregavam grandes significados e eram eles que sustentavam meu esforço diário.

Foi por aquelas infâncias, pelas suas histórias, suas potências, suas necessidades e seus direitos, que eu lutei durante essa caminhada. E é por elas que continuo lutando. Cada gesto de carinho, cada olhar curioso e cada palavra dita por uma criança me lembrava por que escolhi esse caminho. A Educação é um pouquinho de tudo isso, é a sutileza das pequenas coisas que tem um impacto grandioso, transformando vidas e infâncias.

RESUMO

A pesquisa busca compreender a contribuição da Resolução CNE/CP nº 4/2024 para a formação inicial de professores, analisando de que maneira essa norma favorece a unidade teoria/prática. Seus objetivos específicos incluem discutir o papel da prática na formação docente, examinar as legislações que orientam ou já orientaram esse processo e analisar a referida resolução, destacando suas contribuições para uma postura crítica e reflexiva na formação docente. Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, fundamentado em referenciais teóricos sobre formação de professores e na análise da Resolução nº 4/2024, adotando abordagem qualitativa para compreender documentos e conceitos relacionados à unidade teoria-prática. Os procedimentos envolveram levantamento teórico sobre a práxis, análise das principais legislações educacionais, como a Constituição Federal de 1988, as LDBs e as CNE/CPs, e o estudo detalhado da Resolução nº 4/2024. Entre os autores que sustentam a investigação, destacam-se Freire e Saviani. Os resultados evidenciam a importância de uma formação docente pautada na unidade teoria e prática, reconhecendo que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 enfatiza a práxis como fundamento essencial para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo na formação de professores.

Palavras-chave: práxis. teoria. prática. formação docente. olhar crítico.

ABSTRACT

The study seeks to understand the contribution of Resolution CNE/CP No. 4/2024 to the initial training of teachers, analyzing how this regulation promotes the integration between theory and practice. Its specific objectives include discussing the role of practice in teacher education, examining the legislation that guides or has guided this formative process, and analyzing the resolution itself, highlighting its contributions to the development of a critical and reflective stance in teacher education. This is a bibliographical and documentary study, grounded in theoretical references on teacher education and in the analysis of Resolution No. 4/2024, adopting a qualitative approach to understand documents and concepts related to the articulation between theory and practice. The procedures involved theoretical research on praxis, analysis of major educational legislation, such as the 1988 Federal Constitution, the LDBs, and the CNE/CP resolutions, and a detailed examination of Resolution No. 4/2024. Among the authors who support the investigation, Freire and Saviani stand out. The results highlight the importance of teacher education grounded in the articulation between theory and practice, recognizing that Resolution CNE/CP No. 4/2024 emphasizes praxis as an essential foundation for the development of a critical and reflective perspective in teacher training

Keywords: praxis. theory. practice. teacher training. critical eye.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC — Base Nacional Comum Curricular

BNC-Formação — Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

CNE/CP — Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

ECS — Estágio Curricular Supervisionado

IES — Instituição de Ensino Superior

LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDI — Plano de Desenvolvimento Institucional

PNE — Plano Nacional de Educação

PPC — Projeto Pedagógico do Curso

PPI — Projeto Pedagógico Institucional

TFC — Trabalho Final de Curso

UnB — Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1 Questão problema e Objetivos..... | 15 |
| 2 METODOLOGIA..... | 17 |
| 3 SEÇÃO I - O papel da práxis na formação de professores no Brasil..... | 19 |
| 4 SEÇÃO II - A Formação de Professores na Legislação Educacional Brasileira: avanços e fundamentos da práxis docente..... | 26 |
| 4.1 Constituição Federal de 1988..... | 26 |
| 4.2 As Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971..... | 27 |
| 4.3 A LDB nº 9.394/1996..... | 29 |
| 4.4 As Resoluções CNE/CP..... | 32 |
| 4.4.1 Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002..... | 32 |
| 4.4.2 Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006..... | 34 |
| 4.4.3 A resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015..... | 36 |
| 4.4.4 Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019..... | 39 |
| 5 SEÇÃO III - Resolução CNE/CP nº 4/2024: A práxis no processo formativo docente. 43 | |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 47 |
| REFERÊNCIAS..... | 50 |

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem origem em questionamentos emergentes ao longo da formação em Pedagogia da autora, na Universidade de Brasília. Durante a vivência em estágios não obrigatórios, surgiram inquietações acerca do processo formativo, uma vez que os estudos realizados no curso evidenciaram a necessidade de que tais experiências fossem conduzidas com intencionalidade e postura crítica, de modo a favorecer práticas docentes realmente significativas.

Historicamente, a formação em Pedagogia não recebeu a devida valorização (Gatti, 2019), sendo comum a concepção equivocada de que não seria necessária qualificação específica para “cuidar de crianças”. Com o passar do tempo, entretanto, tornou-se evidente a importância de uma preparação sólida para essa atuação, assim como o reconhecimento de que o trabalho do pedagogo ultrapassa o simples ato de “cuidar”. Apesar desse avanço e de seu reconhecimento em estudos da área, ainda se observa recorrente desvalorização tanto da profissão quanto da formação docente.

Ao longo da história da formação docente no Brasil, observa-se que os processos formativos têm sido fortemente influenciados por legislações que buscam organizar, orientar e redefinir os cursos de formação de professores. Essas normativas expressam diferentes concepções de docência e de formação, revelando avanços, tensões e disputas em torno do papel do professor e do lugar da teoria e da prática nesse processo. Nesse contexto, a análise das diretrizes que regulamentam a formação inicial torna-se fundamental para compreender como a práxis tem sido concebida e incorporada ao longo do tempo, o que justifica a escolha da Resolução CNE/CP nº 4/2024 como objeto central deste estudo.

O aprimoramento constante por parte dos estudantes de Pedagogia constitui elemento essencial para uma formação sólida. Contudo, além do empenho individual do futuro pedagogo em uma profissão que exige atualização permanente, destaca-se a relevância de uma graduação de qualidade. É no âmbito da formação inicial que se constitui de forma profissional a atuação futura, exercendo influência direta na vida das crianças.

Compreender a formação em Pedagogia como uma ciência é fundamental, pois reforça a necessidade de estudo contínuo para a construção de práticas realmente significativas e transformadoras no contexto educativo, destacando-se a importância da práxis nesse processo formativo.

Portanto, esta pesquisa busca refletir sobre a formação docente e a construção de professores mais conscientes de sua influência social, considerando a práxis como elemento essencial para o desenvolvimento de um olhar crítico e intencional. Para isso, apresenta reflexões acerca da práxis na formação de professores, com análise de legislações que orientam e orientaram esse processo, com foco na Resolução CNE/CP nº 4/2024. No exame dessa resolução, serão delimitados os elementos que tratam da unidade teoria e prática, a presença da práxis ao longo do curso e as referências ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva na formação inicial.

Metodologicamente, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, de abordagem qualitativa. A investigação é bibliográfica por fundamentar-se em produções teóricas que discutem a formação de professores e a centralidade da práxis no processo formativo. Configura-se como análise documental por ter como objeto central o estudo da Resolução CNE/CP nº 4/2024. A abordagem qualitativa orienta-se pela compreensão, interpretação e problematização dos sentidos atribuídos à formação inicial, especialmente no que se refere à unidade teoria/prática e à compreensão da práxis como elemento constitutivo da formação docente.

A estrutura deste trabalho organiza-se em três seções principais. Na primeira, discute-se o papel da práxis na formação de professores no Brasil, destacando sua relevância para a construção de uma atuação crítica e reflexiva. Na segunda seção, são analisadas as principais legislações que orientam e já orientaram a formação docente no país, entre elas a Constituição Federal de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, bem como as Resoluções CNE/CP de 2002, 2006, 2015 e 2019, com ênfase na forma como cada uma delas aborda a práxis na formação docente. Por fim, a terceira seção concentra-se na análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024, com atenção às diretrizes voltadas à práxis como componente fundamental no processo formativo.

1.1 Questão problema e Objetivos

Questão problema

Como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 contribui para a formação inicial de professores no Brasil, visando um processo formativo pautado na unidade teoria/prática?

Objetivo geral

Compreender como a Resolução CNE/CP nº 4/2024 contribui para a formação inicial de professores no Brasil, visando um processo formativo pautado na unidade teoria/prática.

Objetivos específicos

1. Discutir o papel da práxis na formação de professores no Brasil, ressaltando sua relevância para a construção de saberes docentes.
2. Apresentar e analisar as principais legislações e normas que orientam a formação de professores no Brasil.
3. Examinar os principais pontos da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e suas contribuições para uma formação inicial que promova o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva por meio da práxis.

2 METODOLOGIA

A presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, por se fundamentar em referenciais teóricos construídos a partir da seleção de textos e artigos que discutem e permeiam a temática da formação de professores. Assim como defendido por MINAYO (2002) :

Essa forma de investigar, além de ser indispensável para a pesquisa básica, nos permite articular conceitos e sistematizar a produção de uma determinada área de conhecimento. Ela visa criar novas questões num processo de incorporação e superação daquilo que já se encontra produzido (Minayo, 2002, p. 52-53)

Dessa forma, foram considerados, nesse processo, materiais já utilizados ao longo do curso de graduação da autora deste Trabalho Final de Curso (TFC) que tiveram relevância para tal temática, bem como textos selecionados a partir de pesquisas voltadas para a área da formação docente e produções indicadas pela orientação, garantindo um diálogo consistente entre a trajetória acadêmica e os aportes teóricos mais atuais da área.

Além disso, esta investigação também se configura como uma análise documental, tendo em vista que o estudo tem como objeto central a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, escolhida por sua atualidade e relevância para os debates acerca da formação inicial em Pedagogia. O objetivo foi voltado para o estudo desta norma à luz de uma formação docente de qualidade, destacando de que maneira suas diretrizes favorecem uma formação crítica e transformadora. Para contextualizar essa análise, foram selecionados documentos legais que orientam e já orientaram a formação de professores no Brasil, entre eles a Constituição Federal de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases de 1961, 1971 e 1996, e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 1/2006, nº 2/2015 e nº 2/2019. A seleção dessas normativas fundamenta-se em sua relevância e na relação direta que estabelecem com a organização da educação nacional e com o processo formativo docente, permitindo compreender continuidades, alterações e orientações ao longo do tempo.

Este estudo se trata, portanto, de uma investigação de abordagem qualitativa, que se orienta pela busca de compreensão, interpretação e problematização de documentos e conceitos, privilegiando a análise crítica dos sentidos atribuídos à formação docente. Dessa forma, este trabalho visou produzir uma reflexão que una teoria e prática, contribuindo para a construção de um olhar mais amplo sobre a formação de professores e seus impactos na educação básica.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos foram os seguintes:

- A. Pesquisa bibliográfica voltado para formação docente e a importância da práxis, para fundamentação e discussão sobre a formação dos professores.
- B. Análise das principais legislações que historicamente orientam a formação de professores no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961, 1971 e 1996, As CNE/CPs de 2002, 2006, 2015 e 2019, considerando os aspectos presentes nessas normativas que articulam teoria e prática e evidenciam o início desse processo na formação docente.
- C. Estudo dos principais pontos da Resolução CNE/CP nº 4/2024, destacando as contribuições desta resolução para a promoção de uma formação inicial de qualidade, capaz de fomentar práticas pedagógicas críticas e transformadoras.

3 SEÇÃO I - O papel da práxis na formação de professores no Brasil

A prática no contexto da docência pode ser pensada em vários sentidos, no planejamento pedagógico, nas interações institucionais e em muitas outras questões ligadas à docência. Nesse conjunto de dimensões, essa prática envolve a dinâmica estabelecida entre professor e aluno, professor e demais docentes, professor e pais, bem como professor e gestão escolar. Trata-se de um elemento de extrema importância para a formação docente, uma vez que possibilita a experiência e a compreensão da dinâmica das escolas, dos estudantes, das crianças, dos professores e de todos os demais aspectos que permeiam o cotidiano escolar.

Compreender o funcionamento do cotidiano do professor em sala de aula mostra-se essencial para a formação docente, permitindo não apenas a compreensão da dinâmica da profissão, mas também a vivência prática dessa realidade.

A expressão “a prática leva à perfeição” suscita uma reflexão: embora a repetição constante de uma atividade facilite sua execução, essa mesma repetição pode significar ausência de mudança. Segundo PEREZ GÓMEZ,

quando a prática, pela usura do tempo, se torna repetitiva e rotineira e o conhecimento na acção é cada vez mais tácito, inconsciente e mecânico, o profissional corre o risco de reproduzir automaticamente a sua aparente competência prática e perder valiosas oportunidades de aprendizagem pela reflexão na e sobre a acção. (Pérez Gómez, 1995, apud Souza, 2001, p. 9-10).

Desse modo, a prática possui relevância no processo de aprendizagem, na vivência e na compreensão da realidade escolar, contudo, a prática pela prática é uma mera repetição se mostrando necessário o olhar crítico sobre ela e a constante articulação com a teoria. Nesse mesmo sentido, PIMENTA e LIMA (2005/2006, p. 9) destacam que "A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática".

Os estágios proporcionam aos estudantes de Pedagogia um conhecimento singular. A vivência prática dos conteúdos estudados concretiza os pensamentos e as teorias, tornando o processo de formação mais significativo. Como destacam PIMENTA E LIMA (2005/2006, p. 11) “estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. Compreende-se, assim, que o estágio deve estar articulado aos conhecimentos teóricos, pois não se resume à dimensão prática, mas constitui uma integração entre teoria e prática. Conforme PIMENTA e LIMA (2005/2006, p. 12-13), “no estágio dos cursos de formação de professores, compete possibilitar que os futuros professores se apropriem da compreensão dessa complexidade das práticas

institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional.”. Dessa forma, a experiência adquirida durante os estágios é constituída como elemento essencial para a formação docente, conferindo propósito ao estudo e à formação profissional.

Refletir sobre a prática se faz necessário para que ela ocorra com intencionalidade e atenda às necessidades singulares de cada realidade. É por meio desse processo de reflexão crítica que ocorre a transformação do agir, como afirma Paulo Freire (1996) :

A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica. (Freire, 1996 p. 17)

Esse pensar sobre o fazer torna-se necessário para práticas conscientes e significativas. A vivência do dia a dia escolar revela riquezas que, por vezes, passam despercebidas na formação de professores. As sutilezas do olhar pedagógico, presente em pequenas ações, caracterizam o verdadeiro professor, por vezes, são em atividades simples, mas cobertas de intencionalidade que se evidencia o olhar pedagógico.

São em momentos singelos, como a organização dos brinquedos pela turma, que, embora não seja explícito, se carrega um olhar e objetivo pedagógico, trazendo significados relacionados à organização, responsabilidade, autonomia, trabalho em grupo e autocontrole. Esse olhar intencional deve ser cultivado pelo professor, sendo aperfeiçoado por meio da prática.

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 17). Nota-se assim, a importância da prática durante a formação docente, não qualquer prática, mas a prática reflexiva, para que, por meio dela, a repetição sem intencionalidade dê lugar ao pensamento crítico, contribuindo para a melhoria das práticas.

Embora a prática seja de grande importância na formação, somos chamados a refletir se somente a prática é o suficiente. Conforme SOUZA (2001):

Distinguir a prática, em prejuízo da teoria, significa enfatizar a ação, normalmente espontânea e irrefletida que, privilegiando a proposição do conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção, termina por legitimar a realidade existente, reproduzindo-a. (Souza, 2001, p. 7)

Portanto, quando realizada sem criticidade e sem intencionalidade, a prática resulta em atividades mecânicas, sem potencial de transformação. Assim, uma formação centrada exclusivamente na prática limita o olhar pedagógico, conduzindo a repetição sem reflexão, carentes de sentido e de propósito formativo.

O estudo da bagagem teórica trazida durante a formação docente também possui sua relevância, pois, por meio dele, são adquiridos os conhecimentos pedagógicos e desenvolve-se um olhar fundamentado. O estudo conduz ao questionamento e, conseqüentemente, à reavaliação. Refletir sobre a realidade configura-se como prática possível mediante a um olhar crítico, adquirido a partir da compreensão das teorias que permeiam a docência.

Na ausência de conhecimento, a tendência é a repetição de práticas já existentes, sem a devida reflexão para possíveis melhorias. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade da bagagem teórica na formação de professores, a fim de que essa os conduza à prática, mas não a uma prática mecânica e desprovida de intencionalidade. Trata-se de uma prática voltada à transformação e orientada por propósitos pedagógicos intencionais, à luz dos conhecimentos adquiridos por meio da fundamentação teórica.

Assim, observa-se que a teoria fundamenta o olhar crítico no exercício pedagógico. Por meio desse olhar, construído a partir do embasamento teórico, torna-se possível analisar a realidade vivenciada em cada instituição escolar. É reconhecido, portanto, que nem toda prática se mostra significativa em qualquer contexto. A interpretação da realidade educacional de cada escola é essencial para a promoção de práticas significativas e transformadoras, e tal interpretação somente pode ser alcançada de forma consistente por meio dos conhecimentos provenientes do estudo teórico voltado à docência.

Sem conhecimento, a mudança torna-se improvável ou superficial. Compreende-se, dessa forma, a importância da teoria na formação docente. Contudo, torna-se necessário refletir: seria a teoria suficiente? Uma formação pautada exclusivamente em aspectos teóricos também apresenta limitações.

Em especial, é necessário refletir sobre os docentes responsáveis pela formação de professores. Observa-se que, em algumas situações, determinadas propostas apresentadas não parecem considerar a realidade escolar vivenciada, evidenciando, por vezes, um distanciamento entre a teoria proposta e o contexto educacional concreto.

Assim como observado por BORGES em seu prefácio ao livro *O lugar da pedagogia e do currículo nos cursos de Pedagogia no Brasil: reflexões e contradições*, de SILVA (2022), “passo importante para a superação dessa contradição, que não é imanente, é a inclusão do

curso de Pedagogia como requisito básico nos editais de concursos docentes nas instituições superiores de ensino que oferecem o referido curso” (Borges, 2022, p. 10).

Entende-se, portanto, que a valorização deve ocorrer desde os primeiros momentos da formação. Diante dessa constatação, torna-se evidente a relevância de que os docentes de professores possuam formação em Pedagogia e tenham vivenciado, na prática, as questões que abordam ao longo do processo formativo, de modo a estabelecer maior aproximação entre teoria e prática favorecendo a ligação dos ensinamentos presentes na formação docente as realidades das instituições educativas.

Ao concentrar-se apenas na teoria, ocorre o distanciamento da realidade concreta, o que compromete sua aplicabilidade. Essa lacuna pode resultar em uma visão subjetiva para o futuro pedagogo, dificultando a construção de reflexões necessárias para a prática e limitando a compreensão do cotidiano escolar.

Portanto, compreende-se a relevância da unidade teoria/prática na formação docente, especialmente por meio da práxis, que integra ambas. Conforme SAVIANI (2007), “teoria e prática, assim como professor e aluno são elementos indissociáveis do processo pedagógico” (Saviani, 2007, p. 107). A teoria, apesar de necessária, apresenta limitações quando considerada de forma isolada, assim como a prática. No entanto, a união entre elas possibilita uma reflexão que conduz à transformação. Assim como afirma FREIRE (1981) : “a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão.” (Freire, 1981, p.109)

Em qualquer contexto haverá limitações e dificuldades, mas, por meio da práxis, tais limitações podem ser analisadas criticamente, permitindo a busca de melhorias em vez da aceitação dessas barreiras. A práxis evidencia que teoria e prática são indissociáveis, uma vez que não há teoria sem prática nem prática sem teoria, como afirma CANDAU e LELIS (1993, **apud** Sena, 2017, p. 29), “Na visão de unidade, teoria/prática são dois componentes indissolúveis da ‘práxis’”. A ênfase exclusiva em apenas uma dessas dimensões resulta em repetição e subjetividade, sem promover efetiva transformação.

Diante disso, a compreensão da importância da unidade teoria/prática mostra-se essencial durante a formação docente. Cabe ao professor, por meio desses conhecimentos, refletir e agir de modo a transformar a realidade. Em contrapartida, em formações limitadas, nas quais a práxis não é valorizada, é comum ocorrer a reprodução de práticas desprovidas de intencionalidade, dificuldade no olhar pedagógico e o distanciamento da realidade.

Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las. (Souza, 2001, p.7)

Uma formação docente de qualidade deve reconhecer a relevância da práxis, sustentada em uma teoria crítica e em uma perspectiva pedagógica transformadora. A vivência prática, orientada por essa concepção, gera mudanças significativas.

Nesse processo, o professor constitui-se como agente de transformação, desenvolvendo uma consciência reflexiva que possibilita autonomia para atuar de acordo com as especificidades da realidade em que está inserido. Assim, evita-se um olhar generalista e promove-se o trabalho pedagógico voltado às particularidades de cada comunidade.

Ao reproduzir práticas pedagógicas de forma impensada, pode-se ter a falsa impressão de que existe um olhar intencional, apenas pelo fato de algo estar sendo trabalhado conforme o previsto. Contudo, é necessário questionar se o conteúdo desenvolvido é apresentado da melhor forma para aquela comunidade. A repetição de métodos generalistas, sem considerar o contexto dos alunos, tende a gerar desinteresse, uma vez que não corresponde à realidade vivenciada. Além disso, práticas repetitivas podem carecer de intencionalidade, resultando em atividades que não contribuem para o desenvolvimento do grupo. Assim, embora sob um olhar externo e leigo essas práticas possam parecer pedagógicas, o verdadeiro olhar pedagógico exige criticidade e reflexão. Para que a ação docente seja transformadora, é imprescindível o exercício constante de questionamento e análise crítica.

A educação vai além da simples transmissão de conteúdos, configurando-se como meio de transformação social e de mudança de vida. Conforme SILVA (2018),

Para esse movimento, faz-se necessário identificar uma fundamentação consistente, tanto teórica quanto epistemológica, que possa conferir ao professor a capacidade de compreender e atuar na dimensão técnica, estética, política e didática na concretização de uma educação para a emancipação e autonomia do ser humano. Como concretização dessa proposta, argumenta-se em favor da superação de um modelo de formação pautado na racionalidade técnica na e para a epistemologia da prática, a partir da indissociabilidade entre teoria e prática qualificada na atividade do trabalho docente. Neste, o sujeito histórico, o professor, possui elementos na formação e nas condições objetivas da sua atividade de interpretar e interferir na própria prática intencionalmente e consciente, tornando-a objeto de reflexão e questionamento entre o que se explica e o que se faz. (Silva, 2018, p. 333-334).

Para compreendê-la dessa forma, torna-se necessária uma formação docente qualificada, capaz de proporcionar uma práxis fundamentada em um olhar crítico e reflexivo.

Como afirma SILVA (2023), “ aponta-se que, se docência de qualidade se faz com pesquisa, não há que se separar o ato de ensinar com o da pesquisa.” (Silva, 2023, p.25). Compreende-se, portanto, que a formação docente deve ser constante e contínua, já que é essencial, em todo momento, repensar, aprimorar e pesquisar. Dessa forma, o estudo da Pedagogia não pode ser considerado findável. A formação deve favorecer que o professor reconheça as dificuldades vivenciadas em cada comunidade, não como limites insuperáveis, mas como possibilidades de transformação.

Dessa maneira, evidencia-se a importância da valorização da profissão docente desde o início da formação, tanto por meio da presença de professores da graduação com formação em Pedagogia, quanto pela busca de uma boa preparação para os futuros pedagogos. Entretanto, a sociedade, muitas vezes, reduz a Pedagogia ao simples ato de cuidar de crianças, desconsiderando a profundidade de seu caráter crítico e reflexivo.

Compreende-se que uma prática sem fundamentação teórica não gera transformação. Conseqüentemente, reconhece-se a relevância de uma formação sólida e de qualidade para que por meio dela exista a possibilidade de transformação social. Ao valorizar a formação docente e compreender seu papel social, torna-se possível transformar realidades e modificar a visão que a sociedade possui sobre a Pedagogia e a educação.

Sem estudo, não há aprendizagem, tampouco possibilidade de aprimoramento. A falsa concepção de que a Pedagogia se resume à prática, sem necessidade de estudo, reduz sua função ao simples ato de cuidar de crianças, ignorando sua dimensão social e formadora. O que é trabalhado na educação infantil e nos anos iniciais exerce influência determinante no futuro da sociedade.

A pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocritica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói (Cambi, 1999, p.641).

Nesse sentido, sem o estudo sistematizado da Pedagogia, não seria possível reconstruí-la, aprimorá-la ou adaptá-la. A melhoria da educação requer pesquisa e reflexão constantes. Se a Pedagogia não fosse objeto de estudo, permaneceria em um estágio arcaico, limitado a preparar indivíduos apenas para o mercado de trabalho ou para o domínio da leitura e da escrita. Graças ao avanço dos estudos, hoje é possível concebê-la não apenas como conteúdo, mas como prática social, moral, emancipatória e transformadora. Sem a investigação e o aprofundamento, a Pedagogia se reduziria à mera reprodução de conteúdos e

práticas, sem intencionalidade, sem contextualização e sem a profundidade necessária para a transformação social.

O estudo da Pedagogia é contínuo e inacabado, visto que novas realidades e desafios emergem constantemente, exigindo atualização e inovação. “devemos defender a Pedagogia como campo de conhecimento.” (Silva, 2023, p. 28). Cada contexto apresenta sujeitos singulares, e é por meio da ciência pedagógica que se torna possível compreendê-los em sua especificidade, analisando suas realidades e promovendo melhorias conforme suas necessidades.

Para oferecer uma educação de qualidade, capaz de impactar tanto a sociedade quanto a vida dos indivíduos, é fundamental que os pedagogos reconheçam seu papel e a necessidade de uma formação contínua e fundamentada. A qualidade do ensino de uma sociedade depende diretamente da qualidade da formação de seus docentes.

Portanto, assim entende-se a necessidade de “Que os educandos concluam suas formações conscientes, ao menos, de sua inserção em uma determinada sociedade, que aprendam as peculiaridades socioculturais, políticas e econômicas de seu meio social, sua identidade e suas diferenças” (Rocha, 2022, p. 211 citado por Silva, 2023, p.87)

Reconhecer a própria influência no meio social é essencial. Compreender a singularidade de cada indivíduo e, a partir desse olhar, buscar meios para mudança faz parte do ser professor. Ampliar a percepção sobre o mundo, sobre o outro e sobre a responsabilidade que se tem no ato educativo possibilita o exercício consciente dessa influência, favorecendo práticas verdadeiramente transformadoras

4 SEÇÃO II - A Formação de Professores na Legislação Educacional Brasileira: avanços e fundamentos da práxis docente

Esta seção tem como propósito realizar a análise da Constituição Federal de 1988, das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996, bem como das Resoluções CNE/CP nº 1/2002, nº 1/2006, nº 2/2015 e nº 2/2019, buscando compreender de que forma tais normativas abordam a unidade teoria/prática na formação de professores.

4.1 Constituição Federal de 1988

Para compreender as principais legislações que orientam e orientaram a formação de professores, esta seção se iniciará pela Constituição Federal de 1988, a qual permanece em vigência até os dias atuais, embora tenha sido amplamente atualizada ao longo dos anos. Esta análise volta-se aos aspectos pertinentes ao tema deste Trabalho de Conclusão de Curso, reconhecendo a relevância dos demais assuntos tratados na Constituição Federal de 1988, mas focando naqueles relacionados à práxis e à formação docente.

No artigo 6º da constituição federal, a educação é estabelecida como direito social, garantindo assim a educação, saúde, alimentação e outros direitos assegurados desde 1988, com atualizações realizadas em 2000, 2010 e, por último, em 2015.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Brasil, 1988, art. 6º)

De acordo como o artigo 205º, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Brasil, 1988, art. 205º). Este artigo representa um marco na educação, pois estabelece que ela deixa de ser privilégio de poucos para se tornar um direito de todos, assim como diversos outros garantidos por esta Constituição. Seu objetivo é o desenvolvimento pleno da pessoa, o que deve ser alcançado por meio de uma educação de qualidade, o que implica, necessariamente, em uma formação docente igualmente qualificada.

Conforme disposto no inciso V do artigo 206º da Constituição Federal de 1988, um dos princípios fundamentais do ensino é a valorização dos profissionais da educação (Brasil,

1988). Para que esse princípio seja efetivado, é necessário reconhecer a importância da formação docente e sua influência direta na qualidade da educação.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: [...] III - melhoria da qualidade do ensino; (Brasil, 1988, art. 214)

Conforme o artigo 214º, inciso III, são definidas as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) referentes à melhoria da qualidade do ensino. Para que essa melhoria ocorra, é indispensável o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, o que exige uma formação de qualidade, sustentada em uma perspectiva teórica crítica e em uma prática que leve à transformação.

A Constituição Federal de 1988 também aborda diversos outros pontos que influenciam diretamente a educação, como a garantia da educação básica obrigatória e gratuita (art. 208º), as normas referentes à iniciativa privada (art. 209º) e outras disposições. Reconhece-se a importância desses aspectos, mas, para manter o foco desta pesquisa, eles não serão aprofundados.

Embora não trate diretamente da identidade docente, a Constituição Federal de 1988 inaugura um marco importante ao vincular a educação como direito social à valorização dos profissionais da educação. Esse movimento inicial contribui para a construção da identidade docente, ao reconhecer que a qualidade da educação necessita de formação.

Assim, destaca-se que, por meio da Constituição Federal de 1988, foi dado um grande passo para educação consolidando o reconhecimento da educação como direito, impulsionando assim ações voltadas à busca por uma educação de qualidade, o que, por consequência, demanda uma formação docente igualmente qualificada. No entanto, ainda carece de maior incentivo à reflexão crítica sobre a prática, elemento essencial para que a formação docente se efetive de maneira integral e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

4.2 As Leis de Diretrizes e Bases nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971

As Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 também exerceram influência significativa na formação de professores e na educação. Essas legislações, conhecidas como Leis de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional (LDB), antecederam a atual e foram selecionadas por sua relevância ao tema desta pesquisa.

Entre as funções das LDBs, destacam-se: orientar as práticas pedagógicas; viabilizar a inclusão contemplando também a diversidade; ser passível de atualizações; estruturar a educação infantil e básica; garantir o direito à educação previsto na Constituição Federal de 1988; organizar o sistema educacional definindo responsabilidades entre os níveis de governo; entre outros aspectos.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foi a primeira LDB do Brasil. Nos artigos 52º a 61º, observam-se os primórdios do avanço da formação docente. O artigo 52º previa que o nível médio incluiria cursos preparatórios para a docência, para orientadores, supervisores e administradores escolares (Brasil, 1961). Assim, iniciou-se o entendimento de que a docência não se restringe a uma vocação, mas requer formação adequada para o exercício profissional. Ressalta-se, entretanto, que o enfoque ainda recaía sobre o desenvolvimento de conhecimentos técnicos, priorizando a aplicação de técnicas em detrimento da reflexão sobre o ensino.

O artigo 55º evidencia uma concepção inicial de formação continuada, prevendo cursos de especialização após o nível médio. É inegável que a formação docente ainda seria algo muito básico e raso, porém estes apontamentos contribuíram para construção do pensamento que para exercer a docência seria necessário uma formação específica. “Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.” (Brasil, 1961, art. 55).

Os artigos 60º e 61º estabeleceram que, para atuar como professor em instituições oficiais de ensino médio, seria necessário aprovação em concurso e registro em órgão competente (Brasil, 1961). Esse avanço marca o início da valorização dos profissionais da educação e de sua formação, porém para o desenvolvimento dessa valorização ainda é necessário reflexão e o desenvolvimento de uma prática crítica e reflexiva, em contraposição à mera reprodução de técnicas.

Na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, os artigos 29º a 40º tratam dos professores e especialistas. O artigo 30º estabelece que, para lecionar nos anos iniciais, bastava o curso técnico de magistério no segundo grau, enquanto para os anos finais e ensino médio era exigida formação em nível superior (Brasil, 1971).

O artigo 38º diz que “Os sistemas de ensino estimularão, mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professôres e especialistas de

Educação.” (Brasil, 1971, art.38). A atualização constante continua sendo essencial, uma vez que a Pedagogia sempre deverá ser estudada e aprimorada, buscando sempre a formação continuada que é um grande passo para desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo. O artigo 39º também busca incentivar a formação continuada por meio da remuneração onde seria determinada mediante ao nível de formação (Brasil, 1971).

Nesse contexto, as Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 contribuem para a construção da identidade docente ao introduzir a exigência de formação específica, o incentivo à formação continuada e a regulamentação do exercício profissional, ainda que marcadas por uma concepção mais técnica e pouco reflexiva, que limita o desenvolvimento de uma identidade pautada na crítica e na autonomia.

Dessa forma, os principais avanços proporcionados pela Constituição Federal e pelas Leis nº 4.024/1961 e nº 5.692/1971 foram: o reconhecimento da educação como direito social; o início da valorização docente por meio da exigência de formação específica; o incentivo à formação continuada; e a obrigatoriedade de concurso e registro profissional para o exercício da docência. Contudo, algumas limitações também se destacam, enfoque excessivo na técnica, que restringia a autonomia dos professores; a formação limitada e superficial diante da complexidade das demandas educacionais; e o distanciamento entre teoria e prática decorrente de uma abordagem predominantemente tecnicista e pouco reflexiva.

4.3 A LDB nº 9.394/1996

Ao analisar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que corresponde à atual LDB, observa-se que o artigo 3º traz a valorização dos profissionais da educação escolar como um dos princípios do ensino (Brasil, 1996). Ter a valorização desses profissionais como princípio contribui para a compreensão de que, para ser professor, é necessária uma formação específica, e que essa formação também deve ser devidamente valorizada.

O artigo 13º estabelece que os docentes são responsáveis por participar da elaboração das propostas pedagógicas e por contribuir para a relação entre escola, famílias e comunidade (Brasil, 1996). A participação ativa na elaboração das propostas pedagógicas impulsiona a reflexão, assim como o envolvimento na relação entre escola, famílias e comunidade, pois compreender a realidade em que se está inserido é essencial para essa relação. Essa perspectiva expressa a práxis como ação reflexiva no contexto escolar, uma vez que, ao buscar compreender e estudar a realidade, o docente é capaz de refletir criticamente e, a partir disso, promover ações transformadoras na comunidade.

Conforme o art.61º, parágrafo único, da LDB (Lei nº9.394/1996), um dos fundamentos para a formação dos profissionais da educação é a existência de uma base sólida, aliada à unidade teoria/prática por meio dos estágios (Brasil, 1996). Como afirma SILVA (2001), “A prática pode ser o ponto de partida, porém é a leitura de sua essência que permite a práxis.” (Silva, 2001, p. 32). Para que haja uma educação de qualidade, é indispensável que os professores tenham uma formação igualmente sólida, fundamentada na práxis, com vistas ao desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva, para construção de práticas igualmente reflexivas alinhadas aos conhecimentos teóricos. A articulação entre teoria e prática citada no artigo 61º traz o conceito de práxis, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo, capaz de ampliar seus conhecimentos e sua reflexão a partir da experiência vivenciada no ambiente escolar.

O artigo 62º estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. [...] § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. [...] § 8º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Brasil, 1996, art. 62)

Compreender a necessidade de formação em nível superior reforça a ideia da Pedagogia como um campo de estudo aprofundado, contribuindo diretamente para a qualificação docente e, conseqüentemente, para a melhoria da educação básica. O parágrafo primeiro do artigo 62º evidencia a importância da capacitação e da formação continuada, que devem ser constantemente incentivadas, uma vez que, por meio do estudo contínuo, torna-se possível promover transformações na educação. Conforme destaca FREIRE (2001, p. 25), sobre a busca por programas de formação permanente: “Formação permanente que se funde, sobretudo, na reflexão a prática. [...] será confrontados os problemas que vem emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades.”. Desta forma, professores que buscam o aprendizado contínuo são docentes mais favoráveis à desenvolverem uma postura reflexiva, gerando ações significativas e transformadoras da realidade.

O parágrafo terceiro do referido artigo determina que a formação inicial seja prioritariamente presencial, sendo o uso da educação a distância apenas complementar (Brasil, 1996). No entanto, observa-se que, atualmente, tem crescido consideravelmente o número de

pessoas que optam pela formação a distância, o que, em muitos casos, resulta em uma formação rasa, na qual a unidade teoria/prática abordada é superficial. Embora existam diversos apontamentos sobre a educação a distância, este estudo não se deterá nesse tema, para não se afastar do foco proposto. Concluo esta questão com as palavras de GATTI et al. (2019, p. 54): “No que concerne à educação a distância, tal como vem sendo implantada, salvo poucas exceções, ela está longe de explorar a contento as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino.”.

O parágrafo oitavo do artigo 62º apresenta a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) como referência para os currículos dos cursos de formação docente (Brasil, 1996), buscando alinhar a formação de professores aos conteúdos trabalhados na educação básica e garantir uma unidade de referência para os currículos dos cursos de formação.

Nos artigos 63º e 64º da Lei nº9.394/1996, observa-se o incentivo à formação continuada e pós-graduação (Brasil, 1996). O artigo 65º estabelece que o mínimo de horas práticas é de trezentas horas (Brasil, 1996), garantindo que os estudos adquiridos durante a formação possam ser aplicados de forma reflexiva na prática pedagógica. Já o artigo 67º dispõe sobre a valorização dos profissionais da educação, formação continuada, o tempo reservado para estudos incluído na carga horária de trabalho e as condições adequadas de trabalho (Brasil, 1996), aspectos fundamentais para a consolidação da formação docente.

Embora a LDB nº 9.394/1996 não desenvolva diretamente o conceito de identidade docente, suas diretrizes, voltadas à valorização profissional, à unidade teoria/prática e à formação continuada, fortalecem a constituição dessa identidade ao reconhecer a docência como prática social complexa que exige formação qualificada e reflexão crítica.

Assim, observa-se que a atual LDB (Lei nº9.394/1996), assegura diversos avanços para a educação, como a valorização docente como princípio do ensino, a participação ativa no projeto pedagógico, a unidade teoria/prática como fundamento da formação, a exigência de formação em nível superior, o incentivo à formação continuada e a busca por condições dignas de trabalho.

Contudo, como abordado anteriormente, o estudo da Pedagogia é infundável, sempre necessitando de atualizações e aprimoramentos baseados em uma postura crítica e reflexiva. Apesar de, por vezes, ser abordado a valorização dos profissionais da educação, a valorização dos profissionais da educação ainda se mostra distante na prática, marcada por baixos salários, sobrecarga de trabalho e diversas dificuldades que refletem a persistente desvalorização docente, o que reforça a importância de compreender o professor como agente transformador da sociedade.

4.4 As Resoluções CNE/CP

As Resoluções CNE/CP (Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno) constituem atos normativos que orientam a aplicação da legislação. O Conselho Nacional da Educação é responsável pela elaboração dessas resoluções, que estabelecem normas e diretrizes para educação no Brasil. Assim, as resoluções CNE/CP são aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE. Dessa forma, serão analisadas a seguir as Resoluções CNE/CP de 2002, 2006, 2015 e 2019, a fim de compreender como essas normativas orientaram a formação de professores, considerando especialmente a unidade teoria/prática como princípio fundamental para a formação docente.

4.4.1 Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002

De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2002, os artigos 1º a 7º tratam dos princípios, das competências e da organização da formação de professores da Educação Básica (Brasil, 2002). O artigo 1º fala sobre as Diretrizes Curriculares, estabelecendo que, por meio delas, definem-se os pontos a serem observados nos currículos e na organização institucional das instituições de ensino e de todas as etapas da educação básica (Brasil, 2002). Dessa forma, compreende-se a importância do currículo e a necessidade de que este seja estruturado com foco na práxis, de modo que a união entre teoria e prática favoreça o desenvolvimento do olhar crítico e reflexivo, contribuindo para melhorias na educação.

O artigo 2º desta Resolução determina que, durante a formação docente, é essencial o preparo para o ensino, buscando o aprendizado do aluno, a diversidade, as práticas investigativas, a elaboração de projetos, o uso de tecnologias e trabalho em equipe (Brasil, 2002). O artigo 3º apresenta os princípios norteadores para a docência, entre eles a coerência entre a formação e a prática esperada do futuro professor, a aprendizagem como um processo de construção do conhecimento, a competência como núcleo da formação e a avaliação como meio de aferir resultados e identificar as mudanças necessárias (Brasil, 2002). Assim, observa-se relevância da atuação docente e o reconhecimento de que a unidade teoria/prática é necessária no processo formativo, evidenciando que uma formação sólida é essencial para a construção de uma educação que transforma realidades.

O artigo 4º estabelece que os cursos de formação de professores devem ser pensados com base nas competências necessárias para a atuação profissional, orientando, por meio destas, o projeto pedagógico, o currículo, a avaliação e a gestão escolar (Brasil, 2002). O

artigo 6º lista as competências consideradas na construção do projeto pedagógico (Brasil, 2002), enquanto o artigo 5º destaca que: “A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas” (Brasil, 2002, art. 5º). Diante disso, a ação refletida ganha destaque, o que ocorre por meio da práxis, em que a teoria possibilita uma reflexão sobre a prática, promovendo um olhar crítico e favorecendo ações significativas construídas conforme as especificidades de cada comunidade escolar.

O artigo 7º trata da organização institucional da formação de professores. Destaca-se o inciso V, que dispõe: “ a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;” (Brasil, 2002, art. 7º, inciso V). Esse inciso evidencia a importância da formação continuada desde a base da formação docente. Ao incentivar a formação constante de professores que atuam na graduação, contribui-se para formação de de docentes reflexivos, capazes de promover ações pedagógicas significativas. Portanto, o estudo e a reflexão contínuos tornam-se fundamentais para o aprimoramento dos cursos de Pedagogia.

O artigo 14º da referida Resolução aborda que:

Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados. § 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional. § 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras. (Brasil, 2002, art.14)

A flexibilização contribui para a reflexão na ação, pois ao proporcionar essa flexibilidade, compreende-se que as diferenças entre os projetos institucionais serão resultados de olhares intencionais para cada realidade. Além do olhar de união entre teoria e prática, a formação continuada também é incentivada, o que não está distante do entendimento da práxis, pois da mesma forma que a práxis pode ser descrita como uma ação pensada, a formação continuada na educação é o estudo contínuo onde por meio do estudo podemos repensar nossas ações.

O artigo 11º estabelece que a organização da matriz curricular deve ser estruturada em eixos que integrem diferentes dimensões formativas. Nesse contexto, o inciso VI indica a

necessidade de um eixo específico que articule as dimensões teóricas e práticas (BRASIL, 2002, art. 11, inciso VI).

O artigo 12º desta Resolução destaca que, “§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.” (Brasil, 2002, art.12, § 1º). De forma complementar, o artigo 13 estabelece que:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar. § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. (Brasil, 2002, art.13, § 1º)

Nesse sentido, é importante reafirmar a compreensão apresentada por PIMENTA e LIMA de que o estágio não se limita à dimensão prática, constituindo-se como um processo que articula teoria e prática (PIMENTA; LIMA, 2005/2006). Reforçando que a prática na formação não se limita ao estágio, devendo estar integrada a todos os componentes do curso, de modo que os estudos não se distanciem da realidade escolar.

4.4.2 Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006

A Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam o Curso de Graduação em Pedagogia, na modalidade licenciatura (Brasil, 2006), pondera-se que essas normas permanecem vigentes. Dessa forma, os artigos destacados desta resolução apresentam pontos relevantes acerca da formação docente e de aspectos relacionados à práxis pedagógica. No § 1º do artigo 2º, afirma-se que:

Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2006, art.2º, § 1º)

Entende-se, portanto, que a docência está relacionada não apenas a métodos, mas também a intencionalidade, envolvendo reflexão sobre o fazer pedagógico. Observa-se também a dimensão social abordada no artigo, destacando a existência de diferentes realidades e a necessidade de desenvolver objetivos pedagógicos intencionalmente, considerando a singularidade da comunidade em que se atua. No § 2º do mesmo artigo,

compreende-se que o curso de Pedagogia deve promover reflexão crítica e investigação, articulando estudos teóricos e práticos com a docência (Brasil, 2006).

O artigo 3º estabelece que:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (Brasil, 2006, art. 3)

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de desenvolvimento de um conjunto amplo de conhecimentos teóricos e práticos. Ter a interdisciplinaridade, a contextualização e a relevância social como fundamentos dessa formação contribui para uma prática crítica e consciente.

O artigo 5º afirma que, ao concluir a graduação em Pedagogia, o estudante deve ser capaz de agir com ética e comprometimento para construção de uma sociedade mais justa e igualitária; desenvolver aprendizagens significativas; promover relação entre instituições educativas, família e comunidade; reconhecer as dificuldades socioculturais e educacionais, analisando e buscando soluções diante de contextos sociais complexos; compreender a diversidade; Realizar pesquisas; Compreender e utilizar criticamente as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2006). Assim, compreende-se que o curso de Pedagogia deve trabalhar além de métodos e conteúdos, reconhecendo o professor como agente influenciador de mudanças e melhorias na sociedade, a partir de um olhar crítico e singular da realidade construído pela práxis.

O artigo 6º organiza a estrutura do curso de Pedagogia em núcleos de estudos básicos, aprofundamento e integradores, os quais incentivam a reflexão e ação crítica, articulando o conhecimento acadêmico, a extensão, a pesquisa e a prática educativa. (Brasil, 2006). A relevância dessa articulação na formação docente torna-se evidente, uma vez que a ação crítica possibilita ao futuro professor contribuir para uma sociedade mais justa e consciente.

O artigo 8º estabelece que a integralização dos estudos ocorrerá por meio de:

I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; [...] IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e

não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências (Brasil, 2006, art. 8)

Portanto, prevê-se uma formação predominantemente teórica durante o processo formativo, na qual a educação é estudada e discutida para que dê sentido e fundamentação à prática, contemplada também por meio dos estágios. Conforme SAVIANI (2007):

a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente da prática. [...] Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto, a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. (Saviani, 2007, p. 108)

Contudo, é fundamental reforçar que teoria e prática não se dissociam, pois, se a teoria não se direciona à prática ou se a prática não se sustenta na reflexão teórica, ambas perdem o sentido.

4.4.3 A resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

A resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e formação continuada (Brasil, 2015). No artigo 1º dessa resolução, destaca-se a ideia de formação continuada, reforçando sua relevância ao determinar que: “as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (Brasil, 2015, art. 1º, § 1º). De acordo com o §§ 1º e o 2º do artigo 2º desta Resolução:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. § 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional. (Brasil, 2015, art. 2º, §§ 1º e 2º)

A interdisciplinaridade apresentada nesse artigo constitui um meio para ampliar a compreensão das diferentes realidades. O trabalho conjunto entre as disciplinas confere maior sentido ao processo educativo, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado com

o contexto real. Essa integração entre as áreas do conhecimento contribui para uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora.

O § 3º do artigo 3º da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, reconhece que a melhoria da qualidade social da educação e a valorização docente é um processo desafiador, o qual deve ser sustentado pela formação inicial e continuada (Brasil, 2015). O § 5º do referido artigo destaca princípios da formação docente para a educação básica, dentre os quais estão:

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação; [...] V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério; VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; [...] IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação; X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica; (Brasil, 2015, art. 3º, § 5º).

Assim, evidencia-se que um dos princípios da formação é a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, possibilitada pela compreensão da realidade que o cerca, para que assim se torne sujeito de sua própria história favorecendo assim a compreensão necessária para buscar mudança desta realidade. Nos demais incisos destacados também é observado entre os princípios formativos a articulação entre a teoria e a prática no processo formativo; a valorização das instituições de educação básica reconhecendo elas como necessárias na formação; uma base teórica sólida e interdisciplinar; e a compreensão da formação continuada como necessidade permanente (Brasil, 2015).

O § 6º do art. 3º reforça que o projeto de formação deve contemplar sólida formação teórica e interdisciplinar, integração dos estudantes à educação básica da rede pública, compreendida como espaço privilegiado para a práxis docente, e o contexto educacional no qual se insere a instituição (Brasil, 2015). O artigo 4º reitera a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como garantia de qualidade na formação (Brasil, 2015). Assim, entende-se que a formação qualificada requer a articulação entre ensino e pesquisa, onde um ensino dissociado da pesquisa leva a ensinamentos superficiais e desintencionais.

O Art. 5º determina que a formação docente deve garantir uma base comum nacional, fundamentada na educação como processo emancipatório e contínuo, articulando teoria e prática e considerando a realidade das instituições educativas, assegurando ao egresso à integração curricular e interdisciplinar, à valorização da pesquisa e da extensão, a dinâmicas pedagógicas que estimulem o pensamento crítico, a criatividade, o trabalho coletivo e a autonomia, bem como atualização diante das mudanças sociais e educacionais (Brasil, 2015).

Dessa forma, compreende-se que o pedagogo deve concluir sua formação consciente dessa concepção de educação, reconhecendo a importância da formação continuada como meio de construção do conhecimento, favorecendo assim o desenvolvimento do pensamento crítico e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Portanto, evidencia-se que essas práticas não precisam ser rígidas, visto que o professor possui autonomia para adequá-las à realidade da instituição em que atua.

O artigo 7º da referida resolução aponta que o egresso da formação inicial e continuada deve possuir repertório teórico e prático fundamentado em interdisciplinaridade, contextualização e pertinência. Esse conjunto de saberes deve capacitá-lo a compreender a função da instituição educativa de promover a educação para e na cidadania. O artigo também determina que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), articulado ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), contemple dimensões da iniciação à docência, como o estudo do contexto educacional, o desenvolvimento de ações coletivas e interdisciplinares, o planejamento e execução de atividades formativas em diversos espaços, a participação na gestão escolar e estudo de referenciais teóricos e articulados à prática docente (Brasil, 2015).

Reconhece-se, portanto, a importância de uma educação adequada à realidade na qual está inserida, conferindo intencionalidade ao processo. A articulação entre teoria e prática, enfatizada no artigo, favorece o desenvolvimento de um olhar crítico necessário para uma atuação transformadora. O artigo 10º reforça que a formação inicial docente deve integrar reflexão crítica, estudos teórico-práticos e investigação (Brasil, 2015).

No artigo 11º, destaca-se também a necessidade de formação dos formadores, contemplando tempo para estudo e reflexão acerca da aprendizagem dos futuros professores (Brasil, 2015). Assim, compreende-se que diversos aspectos contribuem para a melhoria da educação, entre eles o compromisso dos formadores com a preparação de novos docentes.

O artigo 13º desta resolução reforça a unidade teoria/prática:

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência. [...] § 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico (Brasil, 2015, art. 13, §§ 3º e 6º).

Assim, reafirma-se que teoria e prática devem permanecer articuladas, promovendo conhecimentos reais e ações intencionais.

O artigo 16º contribui com apontamentos sobre a formação continuada, entendendo que ela tem por finalidade “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.” (Brasil, 2015, art. 16º). Os incisos feitos neste artigo levam a compreensão de que por meio desse estudo contínuo pode-se acompanhar a inovação e o desenvolvimento dos conhecimentos, impulsionando a consciência da autonomia do professor em refletir criticamente e adaptar suas práticas.

O capítulo VII desta Resolução trata da valorização dos profissionais do magistério, do artigo 18º ao 21º (Brasil, 2015). Destaca-se a relevância dessa valorização e sua influência na percepção social da profissão. Dessa forma, conclui-se a análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015, compreendendo a importância de seus apontamentos sobre a unidade teoria/prática na formação docente e outros aspectos que a permeiam. Tal norma, apesar de revogada, ainda é considerada pela maioria dos estudiosos da educação, como sendo uma das mais expressivas e que, de fato, tratava com respaldo coletivo e olhar democratizante o coletivo de entidades e pesquisadores da formação.

4.4.4 Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019

É necessário salientar que segundo o Parecer CNE/CP nº 22/2019, a atualização das diretrizes de formação docente buscou alinhar os cursos de licenciatura às mudanças promovidas pela BNCC, o que motivou a reformulação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e levou à sua substituição pela Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 define:

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. (Brasil, 2019, art. 1º)

O artigo 4º desta resolução estabelece que uma das competências do conhecimento profissional consiste em compreender o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Entre as competências da prática profissional, destaca-se o planejamento que resulte em aprendizagem efetiva. Já nas competências do engajamento profissional, ressalta-se o comprometimento com o próprio desenvolvimento como profissional, com a aprendizagem dos estudantes e com a interação entre escola, famílias e comunidade. (Brasil, 2019). Assim, reforça-se a necessidade de compreender a realidade em que o profissional atua e de buscar continuamente seu aperfeiçoamento, articulando essa formação às relações sociais para promover aprendizagens significativas.

O artigo 5º dispõe que a formação dos professores tem como fundamento “a associação entre as teorias e as práticas pedagógicas “ (Brasil, 2019, art. 5º), destacando em seu parágrafo único a necessidade de estratégias que superem barreiras de acesso ao conhecimento (Brasil, 2019). Reconhecer tais barreiras é o primeiro passo para superá-las, reconhecimento que só é possível por meio de um olhar crítico, o qual, como já abordado anteriormente nesta pesquisa, é desenvolvido por meio da práxis pedagógica articulada ao estudo contínuo.

No artigo 6º, retomam-se princípios já presentes em normativas anteriores, como a articulação entre teoria e prática, a integração entre formação inicial e continuada, a valorização docente e o reconhecimento da formação continuada como fundamental (Brasil, 2019). Destaca-se o inciso I:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes; (Brasil, 2019, art. 6º, inciso I).

Observa-se, portanto, a busca pela garantia da equidade educacional e das oportunidades aos estudantes, aspecto também presente no artigo 7º. Dessa forma, compreende-se a influência social da profissão docente, evidenciando seu potencial transformador por meio da reflexão crítica sobre a prática.

O artigo 7º estabelece princípios norteadores da formação inicial docente, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica, destacando a compreensão da formação como inerente à prática, que deve ir além do estágio; o protagonismo e a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento profissional; a unidade teoria/prática; e a avaliação da qualidade dos cursos de formação (Brasil, 2019).

Ressalta-se que a responsabilidade pelo próprio desenvolvimento é essencial ao aperfeiçoamento docente, uma vez que o estudo contínuo depende do interesse do professor, ainda que a instituição escolar deva estimular tal prática. Um bom curso de formação docente não forma necessariamente um bom profissional, ele proporciona meios para impulsionar a sua profissionalização que só pode ser efetivamente de qualidade por meio do empenho do estudante para a ampliação dos seus conhecimentos; da mesma forma, mesmo em contextos formativos menos estruturados, a dedicação contínua pode contribuir para a profissionalização docente. Tal observação não representa defesa de cursos de baixa qualidade, mas evidencia a relevância do comprometimento individual no processo formativo.

O artigo 8º destaca como fundamentos pedagógicos dos cursos de formação docente a promoção de aprendizagens significativas e contextualizadas, o exercício da interdisciplinaridade, a análise crítica das práticas cotidianas e a centralidade da articulação entre ensino e pesquisa (Brasil, 2019). Assim, compreende-se que ensinar demanda pesquisa, de modo a conferir sentido ao ensino a partir do estudo do contexto e do aprofundamento dos conhecimentos.

À luz das análises desenvolvidas por LIMA et al. (2022), observa-se que a Resolução CNE/CP nº 2/2019 retoma elementos de padronização já presentes em políticas curriculares anteriores. As autoras apontam que, embora a normativa busque estabelecer maior unidade nacional, ela tende a simplificar a complexidade da docência ao intensificar a responsabilização individual dos professores e ao subordinar a formação à BNCC. Essa configuração, segundo as autoras, pode produzir uma compreensão instrumental do trabalho docente, reduzindo o espaço destinado à reflexão crítica que historicamente constitui o campo da formação de professores. Assim, ainda que o documento apresente a intenção de organizar o cenário formativo, elas indicam a necessidade de cautela frente aos riscos de enfraquecimento da dimensão crítica da prática docente.

Embora as Resoluções CNE/CP não abordem diretamente a identidade docente, cada uma contribui para sua construção. A Resolução nº 1/2002 aponta um primeiro movimento ao enfatizar a ação-reflexão-ação e a prática integrada ao curso. A Resolução nº 1/2006 avança ao compreender a docência como ação intencional e articulada a conhecimentos teóricos, práticos e investigativos. A Resolução nº 2/2015 reforça esse processo ao integrar formação inicial e continuada, contribuindo para uma identidade docente vinculada à emancipação e intervenção social. Já a Resolução nº 2/2019 influencia essa identidade sob perspectiva mais prescritiva e alinhada à BNCC, o que pode restringir a dimensão crítica da formação. Desse

modo, mesmo sem abordarem diretamente o tema, as resoluções participam, cada uma a seu modo, da construção da identidade docente no cenário educacional brasileiro.

Por fim, compreende-se a relevância dessas resoluções, das LDBs e da Constituição Federal de 1988 para o aprimoramento da educação, evidenciando avanços relacionados à práxis pedagógica. A análise desses documentos evidencia avanços significativos ao reafirmarem a importância da articulação entre ação e reflexão, da formação continuada e do desenvolvimento de um olhar crítico sobre a prática educativa. Nesse sentido, mesmo diante das limitações apontadas por LIMA et al. (2022) na Resolução CNE/CP nº 2/2019, compreende-se que o conjunto das normativas educacionais contribui para consolidar a compreensão de que a formação docente deve integrar teoria e prática de maneira indissociável, orientando processos formativos mais críticos e contextualizados.

5 SEÇÃO III - Resolução CNE/CP nº 4/2024: A práxis no processo formativo docente

Como ponto de partida, conforme a análise desenvolvida por KUENZER (2024), observa-se que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 é compreendida como desdobramento do Parecer CNE/CP nº 04/2024, formulada em um contexto marcado pela precarização do trabalho e da formação docente, bem como pelas críticas aos resultados das licenciaturas no Enade. Conforme destaca a autora, a proposta mantém a centralidade das competências e a adequação às demandas do regime de acumulação flexível e da BNCC, ao mesmo tempo em que é questionada pela limitada participação da comunidade acadêmica e das entidades representativas em seu processo de elaboração. O texto também tece diversas críticas relevantes à resolução, sobretudo ao fato de que esse espaço de discussão coletiva não foi viabilizado anteriormente à homologação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 nem durante a construção do Parecer CNE/CP nº 04/2024. Contudo, tais apontamentos não serão aprofundados, pois o foco desta análise recai sobre a unidade teoria/prática na Resolução CNE/CP nº 4/2024.

Nesta seção, analisa-se a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata da formação de professores, evidenciando os elementos que permeiam a práxis nesse processo formativo. Embora diversos aspectos relevantes sobre a formação docente sejam contemplados no documento, destaca-se apenas aqueles pertinentes ao tema desta pesquisa.

O § 4º do artigo 2º diz que a formação inicial de professores deve assegurar a “a capacidade de participar de modo ativo e crítico nos processos de inovação educacional concernentes à profissão docente.” (Brasil, 2024, art. 2º, § 4º). Entende-se que esta prática é proveniente da práxis pedagógica, compreendendo que o repensar a ação constroi inovações educacionais, evitando uma atuação meramente técnica e favorecendo uma prática adaptada singularmente para as necessidades da realidade onde se atua.

No artigo 3º, o inciso III ressalta a valorização dos profissionais da educação como condição necessária para o aprimoramento da qualidade educacional (Brasil, 2024). Assim, compreende-se que o reconhecimento social do trabalho docente favorece a compreensão da importância de investimentos no campo educacional, uma vez que a atuação do professor impacta diretamente o desenvolvimento social.

O artigo 4º apresenta os fundamentos para a formação docente, entre os quais estão a capacidade de refletir sobre as práticas educativas, o aperfeiçoamento contínuo das

capacidades profissionais, a articulação entre teoria e prática pedagógica e a compreensão das desigualdades educacionais, bem como o domínio dos conhecimentos necessários para seu enfrentamento (Brasil, 2024). Dessa forma, reafirma-se que a unidade teoria/prática é central na formação do professor, pois a reflexão constante sobre a atuação docente evidencia a necessidade de estudo permanente para aprimorar a prática. Assim, para este aprimoramento o professor necessita considerar o contexto em que está inserido e buscar, por meio das práticas pedagógicas, enfrentar os desafios presentes em cada realidade, colaborando para a formação de sujeitos conscientes sobre sua realidade e em condições para transformá-la.

O artigo 5º desta resolução aborda os princípios da formação docente. Dentre eles, o inciso IV enfatiza que:

a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e pela inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente (Brasil, 2024, art. 5º, inciso IV)

De modo complementar, o artigo 6º estabelece que a base comum nacional da formação inicial de profissionais do magistério fundamenta-se na educação como processo contínuo e emancipador, valorizando a especificidade do trabalho docente ancorado na práxis e garantindo a socialização profissional dos licenciandos em distintos contextos da Educação Básica (Brasil, 2024). Conforme SILVA (2018), “A educação para emancipação deve ser primeiramente crítica no sentido da análise e síntese do resgate da verdadeira história como ser humano que está situado num contexto social e objetivo concreto.” (Silva, 2018, p. 333). Nesse sentido, reafirma-se a relevância da unidade teoria/prática como meio para promover reflexão crítica e práticas pedagógicas que contribuam para a emancipação dos sujeitos.

No artigo 7º apresenta aspectos a serem assegurados pelas instituições de ensino superior (IES), entre os quais se destaca a construção do conhecimento sobre o ensino como princípio essencial para o exercício e o aprimoramento docente, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas pelos licenciandos. Ressalta-se, ainda, a importância de oferecer oportunidades de reflexão sobre diferentes linguagens e suas formas de construção e uso no processo pedagógico, estimulando criticidade e criatividade. Além disso, prevê-se a participação dos licenciandos em atividades de estudo, planejamento, reuniões pedagógicas e demais espaços de gestão democrática da

escola, contribuindo para a compreensão e o aprimoramento das práticas educativas (Brasil, 2024).

No inciso IV e V do artigo 10º desta resolução, ressalta-se que, ao final da formação, o professor deve ser capaz de reconhecer o contexto de vida dos estudantes, identificando questões e problemas educacionais a fim de contribuir propiciando a aprendizagem efetiva por meio do acesso ao conhecimento (Brasil, 2024). Assim, é reforçado a necessidade de compreender a realidade em que se atua, esta atenção se deve decorrente ao olhar reflexivo que ao compreender as dificuldades do contexto em que está inserido almeja superá-las. Nesse sentido, destaca-se que, conforme afirma Gimenes ao citar Vázquez (2011):

é a relação entre a teoria e a prática durante o processo formativo do professor que vai significar a aprendizagem dos alunos mediante o ensino. Por isso, o professor tem o papel essencial de exercer a criticidade diante dos alunos e do conhecimento e também possibilitar que os alunos exerçam sua criticidade diante do exposto, que construam suas próprias percepções do conhecimento, mas com o auxílio e a orientação do docente. É preciso salientar que a práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional, já que é indissociável do ato educativo. Assim, “a prática é fundamento, finalidade e critério de verdade da teoria. A primazia da prática sobre a teoria, longe de implicar contradição ou dualidade, pressupõe íntima vinculação a ela” (Vázquez, 1997, apud Gimenes, 2011. p. 35 – 36)

No inciso XX desse artigo é incentivada a colaboração com pesquisas no campo educacional de modo a refletir sobre sua própria prática (Brasil, 2024). Dessa forma, observa-se que a resolução incentiva, de diferentes maneiras, a pesquisa contínua como meio de construir conhecimentos voltados ao aperfeiçoamento das práticas docentes, o que se articula diretamente com a práxis. Nesse sentido, SAVIANI (2005) destaca que “o conceito de pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (Saviani, 2005, p. 1).

O artigo 13º trata dos núcleos que compõem o curso de formação inicial e, entre eles, destaca-se o inciso IV, referente ao Núcleo IV, que discorre sobre o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) e estabelece 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. (Brasil, 2024, art. 13º, inciso IV)

Diante disso, compreende-se que o estágio constitui um espaço privilegiado para articular teoria e prática, atribuindo significado aos conhecimentos teóricos por meio das

vivências e observações realizadas pelo licenciando, onde se concretiza a práxis e se intensifica a necessidade de um olhar reflexivo para propostas significativas. Ressalta-se, porém, que essa reflexão não deve restringir-se ao estágio, mas ocorrer de forma contínua ao longo de toda a formação e no exercício profissional, conforme previsto no inciso IV do §4º do referido artigo, que destaca a articulação entre formação inicial e continuada (Brasil, 2024), contribuindo para a compreensão da formação continuada como elemento fundamental para o enriquecimento dos conhecimentos e constante reavaliação da prática docente.

Por fim, o § 3º do artigo 14º determina que “Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.” (Brasil, 2024, art. 14º, § 3º). Assim, reafirma-se a centralidade da articulação entre reflexão e ação para a efetivação de uma formação docente comprometida com práticas significativas.

A despeito dos avanços apresentados, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 também revela fragilidades que merecem atenção, sobretudo por manter a centralidade das competências e por reafirmar seu alinhamento à BNCC. Como indica KUENZER (2024), essa estrutura tende a orientar a docência por expectativas de desempenho previamente definidas, o que pode restringir a dimensão crítica e investigativa do trabalho do professor.

Conclui-se, portanto, que apesar das fragilidades a Resolução CNE/CP n.º 4/2024 contempla aspectos relevantes para a práxis na formação docente, ao enfatizar a postura crítica, reflexiva e o aperfeiçoamento contínuo das práticas educativas. Esta análise evidencia a contribuição da norma para orientar os cursos de formação de professores na constituição de profissionais conscientes de seu papel social e comprometidos com práticas pedagógicas contextualizadas e significativas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa mostrou-se enriquecedora ao possibilitar uma compreensão mais aprofundada acerca da práxis no processo formativo, com destaque para sua presença nas normativas educacionais e, especialmente, na Resolução CNE/CP nº 4/2024, que constituiu o eixo central deste Trabalho Final de Curso.

O objetivo geral consistiu em compreender de que maneira a Resolução CNE/CP nº 4/2024 tem contribuído para a formação inicial de professores no Brasil, com ênfase na unidade teoria/prática ao longo do percurso formativo. A questão norteadora buscou identificar como essa normativa tem influenciado a formação docente, promovendo o vínculo entre reflexão teórica e prática pedagógica. A análise realizada permitiu observar essa relação, atendendo ao objetivo geral proposto.

Na primeira seção, discutiu-se a unidade teoria/prática, destacando a necessidade de alinhamento entre ambas para o fortalecimento de uma práxis capaz de fomentar um olhar crítico. Evidenciou-se que tal articulação favorece a formação de docentes mais conscientes de sua atuação social, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas reflexivas e significativas. Desse modo, respondeu-se ao primeiro objetivo específico, que buscava discutir o papel da práxis na formação docente e sua relevância para a construção de saberes.

A segunda seção abordou a práxis na formação docente a partir das principais legislações que orientam e já orientaram a formação inicial de professores. Verificou-se que, historicamente, a formação docente nem sempre recebeu a devida valorização, assim como a reflexão sobre as práticas também era pouco incentivada, aspecto que se transformou à medida que se consolidou a compreensão da relevância social da profissão e da necessidade de preparo específico para o exercício da docência. Constatou-se ainda que, conforme as normativas foram sendo atualizadas, intensificou-se a valorização da práxis e de seus desdobramentos, como o desenvolvimento de uma postura reflexiva e o aperfeiçoamento das práticas educativas. Essa análise permitiu cumprir o segundo objetivo específico, voltado à apresentação e exame das legislações que orientam a formação docente no Brasil.

Na terceira seção, analisou-se a Resolução CNE/CP nº 4/2024, identificando-se sua contribuição para uma formação inicial que promova o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva a partir da práxis. Observou-se que o documento, apesar de suas fragilidades, reforça a práxis durante o processo formativo, buscando o estudo contínuo para o aperfeiçoamento das práticas, incentivando a compreensão do contexto social e a busca pela

emancipação dos sujeitos, evidenciando a importância da relação teoria-prática nesse processo. Assim, contemplou-se o terceiro objetivo específico, que consistia em examinar os principais pontos da resolução e suas contribuições para uma formação crítica e reflexiva.

Observa-se que as legislações analisadas abordam, de diferentes maneiras, a práxis na formação docente. Em alguns documentos, o tema não é tratado de forma explícita, mas são apresentados elementos que o tangenciam. A Constituição Federal de 1988 não menciona expressamente a práxis e carece de estímulo à reflexão crítica, embora assegure o direito à educação, aspecto essencial para o desenvolvimento educacional. As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBs) de 1961 e 1971 reconhecem a necessidade de formação específica para o magistério e incentivam o aperfeiçoamento contínuo, contudo, carecem de autonomia e de um olhar crítico, resultando em práticas voltadas à técnica, sem considerar a singularidade de cada comunidade, e não tratam diretamente da práxis na formação. A LDB de 1996, por sua vez, consolida a integração entre teoria e prática como princípio formativo, por meio dos estágios e da formação continuada.

A Resolução CNE/CP nº 1/2002 enfatiza o princípio da ação-reflexão-ação, destacando que a prática deve estar presente ao longo de todo o curso, e não apenas nos estágios. A Resolução CNE/CP nº 1/2006 compreende a docência como ação intencional e crítica, defendendo que a formação docente deve promover uma postura reflexiva e articulada entre estudos teóricos e práticos. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2015 reforça a formação como espaço de integração entre o saber teórico e o saber da experiência, reconhecendo o professor como sujeito reflexivo e incentivando o aperfeiçoamento das práticas. A Resolução CNE/CP nº 2/2019, apesar de trazer apontamentos sobre a unidade teoria/prática, evidencia limitações quanto à compreensão da complexidade formativa e à abordagem proposta para esse processo. Por fim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reafirma a práxis como eixo estruturante da formação inicial, consolidando a indissociabilidade entre teoria e prática na construção de uma docência crítica e transformadora, reconhecendo o professor como agente influente na sociedade.

A análise da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 permite identificar um movimento de reorientação no tratamento da relação entre teoria e prática na formação docente. Embora a normativa de 2019 mencione a unidade teoria/prática, sua organização evidencia uma compreensão mais prescritiva do processo formativo, alinhada a diretrizes previamente estabelecidas e com menor espaço para a reflexão crítica sobre a complexidade da docência. Nesse sentido, configura-se como um período de enfraquecimento da dimensão crítica da formação. Já a Resolução CNE/CP nº 4/2024, ainda que apresente

fragilidades, retoma e reafirma a práxis como elemento estruturante da formação inicial, ao enfatizar a articulação indissociável entre reflexão e ação, o estudo contínuo e a compreensão do contexto social como fundamentos da prática docente. Assim, observa-se um avanço em relação à normativa anterior, na medida em que a práxis volta a ocupar lugar central no processo formativo.

Outro aspecto relevante evidenciado ao longo desta pesquisa refere-se ao risco de reduzir a formação docente exclusivamente ao espaço escolar. Embora a escola constitua um campo central da atuação do professor, a compreensão da formação inicial como processo amplo demanda a valorização de experiências que ultrapassem esse contexto. Programas como o PIBID, o PIBIC e as ações de extensão universitária contribuem de forma significativa para a articulação entre teoria e prática, ao possibilitarem vivências formativas que promovem investigação, reflexão e intervenção pedagógica. Tais experiências ampliam a compreensão da práxis no processo formativo, favorecendo a construção de uma formação docente mais crítica, contextualizada e comprometida com a realidade social.

Um elemento de destaque identificado neste estudo foi o reconhecimento explícito, na Resolução CNE/CP nº 4/2024, da unidade teoria/prática como fundamento e princípio da formação docente. Ressalta-se que outros documentos analisados também abordam essa perspectiva, evidenciando a importância da práxis na formação inicial; entretanto, enfatiza-se essa resolução por constituir o foco central desta pesquisa.

Conclui-se, portanto, que o trabalho alcançou os objetivos propostos, aprofundando a compreensão sobre a importância da práxis na formação inicial de professores e evidenciando como tal perspectiva aparece nas normativas educacionais. A investigação, contudo, suscita novos questionamentos, sobretudo a respeito da efetivação dessa proposta nos currículos dos cursos de Pedagogia, apontando para a necessidade de investigações futuras que analisem de que modo as instituições de ensino superior efetivam essa articulação em seus processos formativos.

Assim, reafirma-se que formações pautadas na práxis favorecem processos reflexivos sobre o fazer pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de um olhar crítico indispensável ao exercício docente em contextos diversos e às demandas de cada realidade educacional.

REFERÊNCIAS

BORGES, Livia Freitas Fonseca. Prefácio. In: SILVA, Francisco Thiago. *O lugar da pedagogia e do currículo nos cursos de Pedagogia no Brasil: reflexões e contradições*. São Paulo: Editora Dialética, 2023. p. 9-11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2019, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Brasília: Diário Oficial da União, 9 abr. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 16 maio 2006, Seção 1.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Diário Oficial da União, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: Diário Oficial da União, 3 jun. 2024. Seção 1.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres. Notas de Vicente Chel. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

GIMENES, Camila Itikawa. **Um estudo sobre a epistemologia da formação de professores de ciências**: indícios da constituição de identidades. Curitiba: 2011. 179f. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Paraná.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação*. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 24, e17282, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282>. Acesso em: 14 nov. 2025.

LIMA, Jociene Araújo; SILVA, Cleidileny Ingrid Oliveira da; OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa de. **Um olhar crítico sobre a BNC-Formação**: entre caminhos e descaminhos. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades*, Fortaleza, v. 4, e48669, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/8669/8879>. Acesso em: 14 nov. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Campinas, 2005. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia**: o espaço da educação na universidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007.

SENA, Quéren Hapuque Silva de. **Currículos de formação inicial de docentes para os anos iniciais na América do Sul: a relação teórico-prática.** 74f. TFC (Pedagogia) — Faculdade de educação. Universidade de Brasília. Brasília.

SILVA, Francisco Thiago. **O lugar da pedagogia e do currículo nos cursos de Pedagogia no Brasil: reflexões e contradições (2015-2021).** São Paulo: Editora Dialética, 2023.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da . **Articulação teoria e prática na formação de professores: a concepção oficial.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, 2001.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítica emancipadora.** *Perspectiva*, Florianópolis, v. 36, n. 1, p. 330-350, jan./mar. 2018.

SOUZA, Nadia Aparecida de. A relação teoria - prática na formação do educador. In: **ANAIS DA SEMANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS**, 2001, Londrina, v. 22, p. 5 - 12, 2001.