

## PROFESSORES

# Análise e contribuições para consulta pública sobre mudanças na Resolução CNE nº 4/24

**Em defesa de uma formação docente baseada na prática, na interação e na qualidade das experiências formativas**

## Introdução

Em 2024, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de formação inicial de professores. A Resolução CNE nº 4/2024 representa um marco importante para o fortalecimento da qualidade das licenciaturas brasileiras, ao ampliar o foco na prática profissional, reorganizar o estágio supervisionado e estabelecer parâmetros mais consistentes para a formação docente. Com a homologação da resolução, as Instituições de Ensino Superior passaram a dispor de dois anos para implementar os novos currículos. **A publicação do Decreto nº 12.456, em maio de 2025, tornou necessária a revisão da resolução para adequá-la ao novo marco regulatório da Educação Superior**, que extinguiu a possibilidade de oferta de licenciaturas integralmente a distância e criou a modalidade semipresencial. O decreto estabeleceu que esses cursos devem contar com pelo menos 50% da carga horária composta por atividades presenciais e síncronas mediadas, sendo no mínimo 30% presenciais e 20% síncronas online, cabendo às diretrizes específicas de cada curso definir percentuais superiores quando necessário.

Em resposta a essa mudança, o Conselho Nacional de Educação elaborou proposta de atualização da Resolução nº 4/2024, mantendo os princípios de qualidade que orientaram o texto original e buscando adequá-los às exigências do novo decreto. A proposta apresentada pela relatoria prevê que as licenciaturas semipresenciais contem com, no mínimo, 50% da carga horária presencial e 20% de atividades síncronas mediadas, tendo até 30% de atividades assíncronas. Diante das divergências surgidas no processo deliberativo, o texto foi encaminhado para consulta pública antes de sua votação final.

O Todos Pela Educação manifesta apoio à aprovação da proposta apresentada pela relatoria, entendendo que ela preserva elementos fundamentais para a qualidade da formação inicial docente e evita novos adiamentos na implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesta nota, apresentamos nossa análise sobre cinco aspectos centrais do texto atualmente em discussão.

Em primeiro lugar, defendemos a manutenção da exigência de que ao menos 50% da carga horária dos cursos seja realizada presencialmente. As evidências nacionais e internacionais sobre formação de professores demonstram que a aprendizagem da docência depende de interações frequentes com formadores experientes, oportunidades de prática supervisionada, reflexão coletiva e acompanhamento próximo do desenvolvimento profissional. Além disso, o perfil acadêmico dos estudantes que atualmente ingressam nas licenciaturas brasileiras reforça a necessidade de modelos formativos que ofereçam maior apoio pedagógico e oportunidades de interação.

**Também apoiamos a previsão de que ao menos 20% da carga horária total dos cursos seja composta por atividades síncronas mediadas.** Entre as atividades realizadas a distância, as síncronas mediadas constituem um componente pedagógico relevante da formação, pois ampliam as oportunidades de *feedback*, discussão de práticas, acompanhamento acadêmico e construção da identidade profissional docente, complementando as experiências presenciais e reduzindo a dependência de modelos excessivamente centrados no estudo autônomo.

**Ainda, destacamos a necessidade de maior detalhamento dos requisitos para os polos de apoio presencial.** Considerando que metade da formação dos licenciandos ocorrerá nesses espaços, os polos devem ser concebidos como ambientes formativos e não apenas como estruturas administrativas ou locais para aplicação de avaliações. Para que possam cumprir adequadamente sua função pedagógica, é importante que contem com infraestrutura compatível com atividades de ensino e aprendizagem, incluindo salas apropriadas para interações presenciais, espaços de estudo, recursos tecnológicos e acesso a bibliotecas ou acervos especializados. A qualidade da formação semipresencial dependerá não apenas da carga horária prevista na regulação, mas também das condições concretas oferecidas aos estudantes nos espaços onde parte significativa de sua trajetória formativa ocorrerá.

**Consideramos, ainda, positiva a criação da figura do mediador pedagógico, mas entendemos que a regulamentação deve assegurar formação adequada para o exercício dessa função** e explicitar seu papel complementar em relação aos docentes responsáveis pelas disciplinas. A mediação pedagógica pode fortalecer o acompanhamento dos estudantes, desde que não substitua as interações sistemáticas com professores especialistas nem reduza o acesso dos licenciandos aos conhecimentos pedagógicos e disciplinares que caracterizam a profissão docente.

**Por fim, avaliamos que a proposta de reorganização do estágio supervisionado constitui um dos aspectos mais sólidos da minuta.** A antecipação de seu início para o segundo semestre do curso, a articulação explícita entre estágio e currículo e o fortalecimento das parcerias entre instituições formadoras e escolas de Educação Básica aproximam a formação inicial brasileira das características presentes em experiências internacionais reconhecidas pela qualidade de sua formação clínica. Nesse sentido, apoiamos integralmente os dispositivos propostos para o estágio supervisionado.

O Todos Pela Educação entende que **a proposta em consulta pública avança na construção de um modelo de formação inicial mais coerente com as evidências disponíveis** sobre como professores aprendem e desenvolvem competências profissionais. **As recomendações apresentadas nesta nota buscam contribuir para o aprimoramento do texto**, preservando seus avanços e fortalecendo os mecanismos capazes de assegurar uma formação docente de maior qualidade para todos os futuros professores brasileiros.

## Cinco aspectos centrais do texto atualmente em discussão

A seguir, apresentamos de forma detalhada os cinco aspectos mais centrais do texto em discussão.

### 1. Proporção da presencialidade

O elemento mais estruturante na versão em discussão da Resolução 4/24 diz respeito à manutenção da carga horária mínima para atividades presenciais que já está prevista no texto em vigor da Resolução, aprovado há 2 anos por unanimidade no CNE. O texto atualmente em discussão propõe, portanto, que se mantenha a obrigatoriedade de ao menos 50% da carga horária dos cursos de licenciaturas ser cumprida de maneira presencial. Isso significa uma proporção de carga horária destinada às atividades presenciais superior ao mínimo definido pelo modelo semipresencial criado para o Ensino Superior pelo Decreto nº 12.456, de maio de 2025, indicando a relevância da presencialidade em cursos de formação de professores. Das 1600 horas previstas para atividades presenciais no texto em discussão, 360 devem ser destinadas às atividades de estágio curricular supervisionado cumpridas nas escolas de Educação Básica, e 290 para as atividades extensionistas, restando 950 para atividades ligadas às disciplinas dos Núcleos I e II do currículo<sup>1</sup>. O texto propõe que essas 950 horas possam ser distribuídas a critério da Instituição de Ensino Superior (IES) dentro dos dois núcleos.

A definição de uma carga horária mínima presencial de 50% não constitui uma escolha administrativa ou operacional. Trata-se de uma decisão pedagógica fundamentada em evidências acumuladas sobre como professores aprendem, sobre quais características distinguem programas formativos mais efetivos e sobre o perfil dos estudantes que atualmente ingressam nas licenciaturas brasileiras.

Há pelo menos três décadas, um conjunto de evidências empíricas demonstra que o modelo mais apropriado para a formação de professores é aquele ancorado na prática. Indicadores de resultado diversos como o senso de autoeficácia dos licenciandos (Canrinus et al., 2017), impactos nas aprendizagens dos estudantes e retenção docente na carreira (Boyd et al., 2009; Darling-Hammond et al., 2005) e em avaliações de início de carreira (Ronfeldt et al., 2021) conectam uma maior efetividade docente a programas de formação inicial que são ricos não apenas em experiências práticas no estágio, mas também possuem um currículo de disciplinas voltado para a construção do repertório sobre a prática e contam com diversas experiências mediadas por docentes experientes no desenvolvimento dos licenciandos. Além disso, há um conjunto de evidências que conectam claramente o conhecimento pedagógico do conteúdo de professores com maior aprendizagem dos estudantes da Educação Básica, em diversas etapas da escolarização e diferentes áreas do conhecimento (Baumert et al., 2010; Baumert; Kunter, 2013; Callingham; Carmichael; Watson, 2016; Keller; Neumann; Fischer, 2017; Lange; Kleickmann; Möller, 2011).

---

<sup>1</sup> O Núcleo I é composto por disciplinas que tratam da formação geral docente, abrangendo fundamentos educacionais, aspectos sociológicos e filosóficos, políticas educacionais, planejamento, avaliação, gestão de sala de aula, entre outros aspectos comuns à formação de todos os licenciandos. O Núcleo II é formado por todas as disciplinas de aprofundamento na área específica de formação, abrangendo tanto os conteúdos disciplinares específicos quanto suas didáticas.

Em conjunto, essas evidências sustentam o argumento que desenvolvemos aqui: professores aprendem melhor em programas que oferecem oportunidades frequentes de interação com docentes experientes, articulação contínua entre teoria e prática e acompanhamento próximo do desenvolvimento profissional. Essas características dependem, em grande medida, da existência de espaços formativos presenciais.

A perspectiva de formação centrada na prática parte da premissa de que a profissão docente requer a aprendizagem de competências complexas que possibilitem aplicar conhecimentos em contextos específicos, lançando mão de múltiplas estratégias para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os estudantes (Bruns; Luque, 2015; Darling-Hammond et al., 2020; Darling-Hammond; Hyler; Wojcikiewicz, 2025; Darling-Hammond; Oakes, 2019; Imbernón, 2011; Lampert, 2010). Isso significa que um modelo de formação dos licenciandos focado na aquisição de saberes discricionários, de maneira passiva e transmissiva, não é suficiente para preparar os professores que precisamos para a Educação Básica (Loughran; Hamilton, 2016).

A presencialidade é fundamental para sustentar esse modelo de formação reconhecidamente efetivo por pelo menos três aspectos distintos. O primeiro diz respeito a um fenômeno descrito há mais de 50 anos pela literatura sobre formação de professores e que é essencial para o desenvolvimento profissional: a *aprendizagem da observação*. A ideia proposta inicialmente pelo sociólogo Dan Lortie em 1975 e amplamente explorada pelas pesquisas em formação docente sugere que um dos principais mecanismos de aprendizagem docente é a observação (Darling-Hammond; Bransford, 2005; Lortie, 2020). Toda pessoa que segue para essa carreira chega à formação inicial com anos de observação sobre o que é um professor a partir de sua vivência enquanto estudante da Educação Básica, resultante das interações com seus próprios professores. Essa observação cria uma percepção sobre o que é ser professor que é parcial e ignora o saber especializado, na medida em que vê apenas uma pequena parcela do trabalho docente, ignorando os processos de planejamento, estudo, tomadas de decisões que orientam as ações docentes em sala de aula.

Uma das responsabilidades centrais da formação inicial é justamente desafiar e reconstruir essa compreensão intuitiva da docência. Caso contrário, os futuros professores tendem a reproduzir, em suas próprias salas de aula, os modelos de ensino que observaram ao longo de sua trajetória escolar, independentemente de sua efetividade. Isso não é feito simplesmente apresentando teoricamente modelos alternativos de ensino, mas expondo o licenciando a múltiplas vivências na formação que são substancialmente diferentes daquelas experimentadas na formação inicial. Posto de outra forma, o papel do docente da licenciatura é modelizar abordagens de ensino efetivas e alinhadas com as evidências sobre processos de aprendizagem de maneira constante, apoiando o aprendizado experiencial dos licenciandos. É ao vivenciar essas estratégias de aprendizagem efetivas que o futuro professor poderá compreender todo o seu potencial na aprendizagem dos estudantes.

Para se tornar um bom professor, contudo, o licenciando precisa ir além da mera vivência de boas experiências de aprendizagem na licenciatura. É necessário que ele tenha múltiplas oportunidades de refletir metacognitivamente sobre as estratégias adotadas pelos professores, compreendendo os mecanismos por trás de escolhas pedagógicas adotadas em diferentes contextos. A docência é uma prática complexa que não pode ser aprendida apenas por estudo individual ou observação passiva. Assim como ocorre em outras profissões de alta complexidade, é necessário criar oportunidades para

que os licenciandos ensaiem práticas, cometam erros, recebam devolutivas especializadas e aperfeiçoem progressivamente seu desempenho antes de assumirem a responsabilidade integral por uma turma (Darling-Hammond; Hylar; Wojcikiewicz, 2025; Grossman, 2018; McDonald; Kazemi; Kavanagh, 2013). Esses ciclos em torno de práticas de ensino gerais e específicas das diferentes áreas de conhecimento são fundamentais para que o professor iniciante desenvolva um repertório apropriado para seu início de carreira em sala de aula.

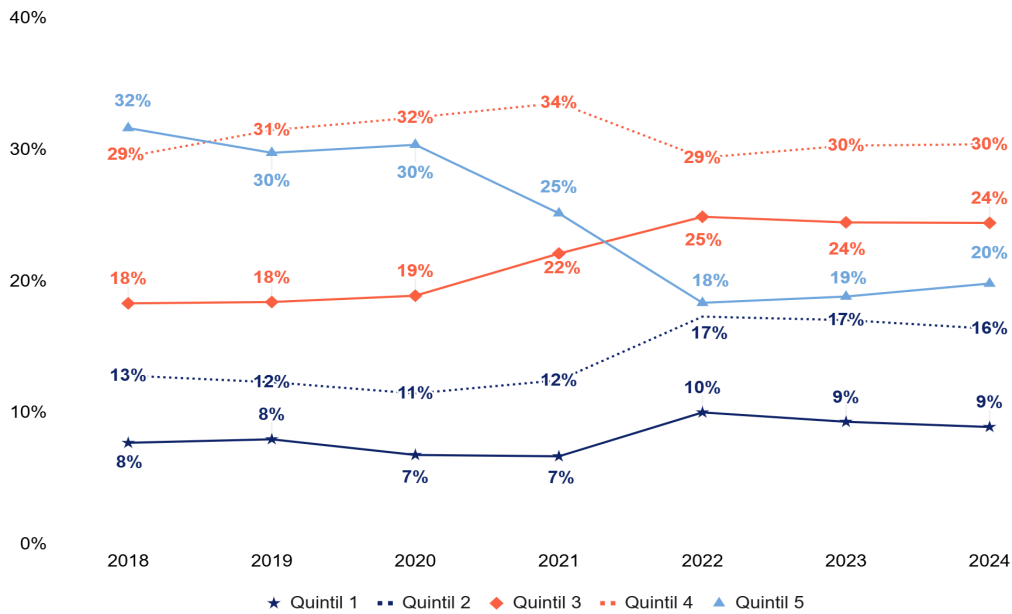
Por fim, e não menos importante, vale destacar que a aprendizagem da profissão se inicia mas não se encerra na formação inicial. A natureza ativa, construtiva e interativa da aprendizagem profissional pressupõe que o licenciando saiba aprender com seus pares, desenvolva mecanismos para refletir coletivamente sobre sua prática e se insira em comunidades de prática e aprendizagem profissional. Não se trata apenas de aprender a ensinar, mas de aprender a pertencer a uma profissão, ou a desenvolver um *ethos* profissional. O trabalho docente pressupõe colaboração, reflexão coletiva sobre evidências de aprendizagem e participação em comunidades de prática e aprendizagem profissionais. A formação inicial, portanto, precisa criar condições para que esses hábitos profissionais sejam desenvolvidos desde o ingresso no curso.

Para além das evidências empíricas e dos fundamentos teóricos sobre formação inicial docente, temos ainda algumas evidências importantes sobre o perfil e o contexto de formação dos professores brasileiros que precisam ser considerados nesta escolha. Um cruzamento de dados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com base do Censo do Ensino Superior demonstrou que, ao longo dos últimos anos, há uma queda consistente no desempenho de entrada dos estudantes de licenciatura, e essa queda é ainda maior entre estudantes que ingressam em cursos a distância. No agregado, cerca de 35% dos ingressantes em licenciaturas com nota no Enem se encontram nos dois quintis inferiores de desempenho no exame. Quando analisamos apenas os matriculados em cursos da modalidade a distância, esse número chega a 52% dos matriculados. É importante ainda destacar que o percentual de estudantes da Educação a Distância (EaD) que possuem nota no Enem é muito baixo (em 2024, apenas 8% dos ingressantes nesta modalidade possuíam nota no exame do Ensino Médio, contra 56% dos ingressantes em cursos presenciais). Considerando que o estudante médio que faz o Enem já representa um viés de melhor desempenho entre seus pares da última etapa da Educação Básica, podemos assumir que aqueles sem registro de nota no teste potencialmente possuem desempenho ainda mais fragilizado. As Figuras 1 e 2 apresentam o desempenho para os estudantes nas modalidades presencial e a distância, respectivamente.

O que esses dados demonstram, de um modo geral, é que os estudantes de licenciatura estão ingressando no Ensino Superior com fragilidades muito estruturais em sua formação básica. Quando consideramos os números propostos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) enquanto faixas de desempenho mínimo no exame nacional do Ensino Médio, vemos que cerca de 50% dos estudantes não chegam a esse corte. Isso implica certamente uma maior dificuldade dos ingressantes no acompanhamento do conteúdo e das aulas no Ensino Superior. Esses dados sugerem que uma parcela expressiva dos estudantes das licenciaturas ingressa no Ensino Superior necessitando de acompanhamento acadêmico mais intensivo, oportunidades frequentes de interação com docentes e estratégias de recomposição de aprendizagens. Modelos excessivamente dependentes do estudo autônomo pressupõem níveis elevados de autorregulação e domínio de

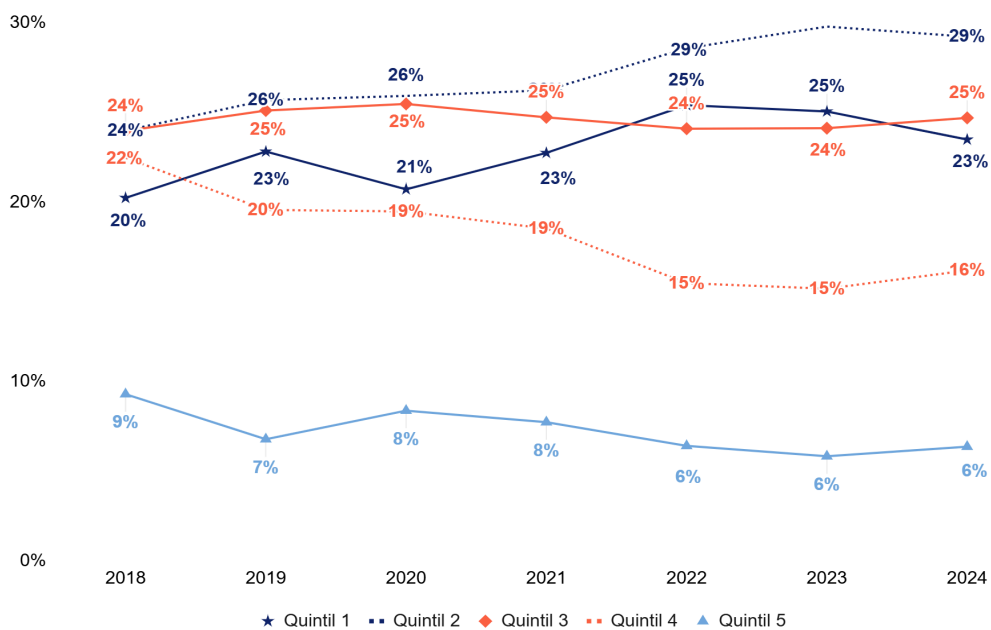
conhecimentos prévios que muitos estudantes ainda não possuem. Nesse contexto, ampliar a presencialidade deixa de ser apenas uma opção pedagógica desejável e passa a ser uma condição necessária para garantir equidade nas oportunidades de aprendizagem.

**Figura 1.** Percentual de ingressantes em cursos de licenciatura presenciais por quintil de nota do Enem



Fonte: MEC/Inep - Microdados do Censo da Educação Superior e Microdados do Enade; Elaboração: Todos Pela Educação.

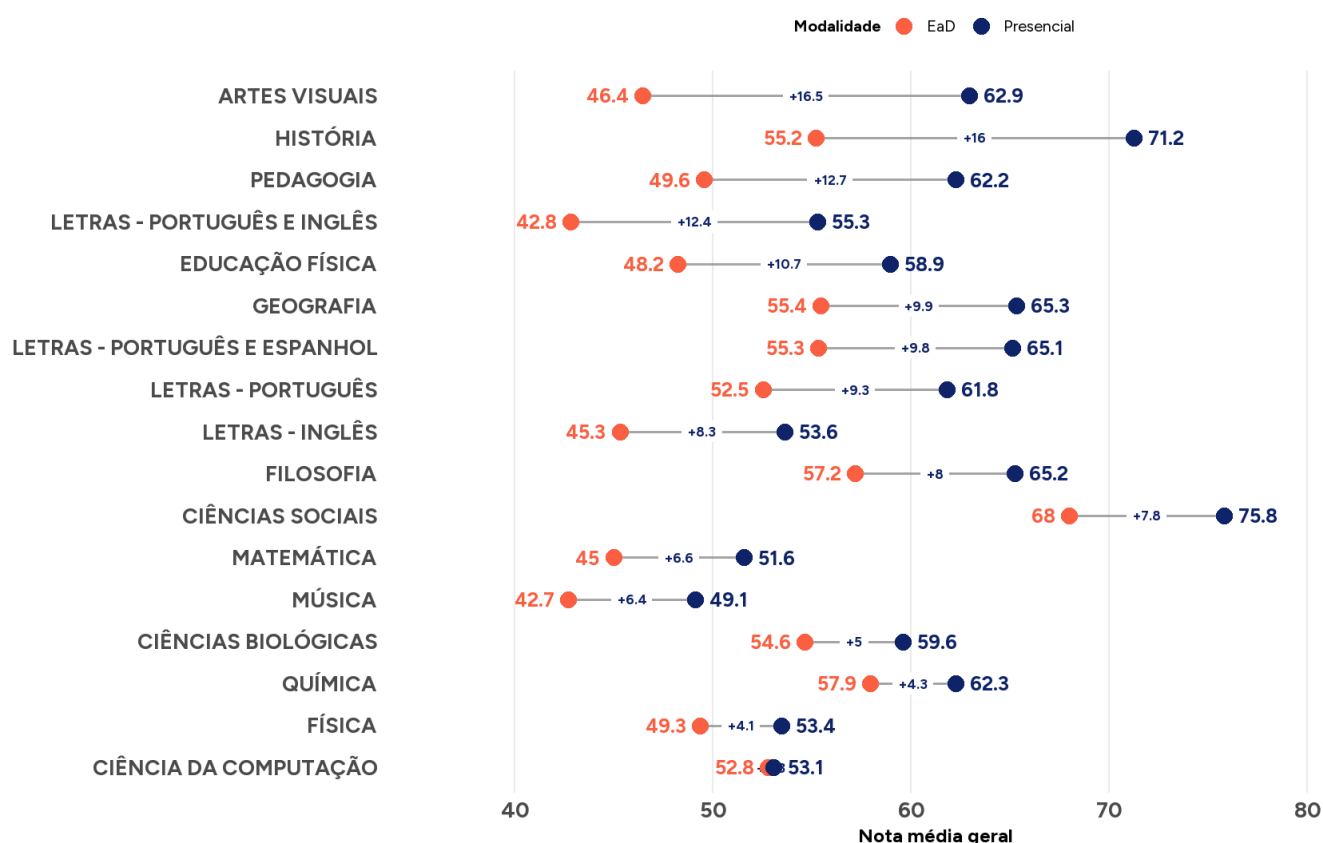
**Figura 2.** Percentual de ingressantes em cursos de licenciatura presenciais por quintil de nota do Enem



Fonte: MEC/Inep - Microdados do Censo da Educação Superior e Microdados do Enade; Elaboração: Todos Pela Educação.

Quando analisamos o desempenho dos estudantes ao final do curso de licenciatura, vemos que existe uma diferença substancial de desempenho médio entre estudantes de cursos presenciais e a distância no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) das licenciaturas. Como a Figura 3 demonstra, a diferença de desempenho entre as modalidades é generalizada entre as áreas do conhecimento. Quando filtramos a análise por categoria administrativa das instituições, vemos que as diferenças entre EaD e presencial se mantêm tanto para instituições públicas quanto para as privadas. É particularmente preocupante o fato de que oito das áreas avaliadas no Enade terem a média de desempenho dos estudantes da modalidade EaD abaixo do corte básico definido pelo Inep, de 50 pontos.

**Figura 3.** Diferença de desempenho entre concluintes de cursos presenciais e a distância, por área de formação



Fonte: MEC/Inep - Microdados do Censo da Educação Superior e Microdados do Enade; Elaboração: Todos Pela Educação.

Os resultados do Enade, por si só, não permitem atribuir causalidade à modalidade de oferta. Contudo, eles constituem um sinal de alerta relevante sobre os limites do modelo atualmente predominante de formação a distância. Quando analisados em conjunto com as evidências da literatura internacional sobre formação docente e com o perfil acadêmico dos ingressantes nas licenciaturas

brasileiras, esses resultados reforçam a pertinência da exigência de uma carga horária presencial substancialmente maior do que aquela historicamente observada nos cursos EaD.

Dessa forma, a exigência de que ao menos 50% da carga horária dos cursos de licenciatura seja realizada presencialmente não deve ser compreendida como mera restrição regulatória. Trata-se de uma medida alinhada ao conhecimento acumulado sobre como os professores aprendem, às necessidades concretas dos estudantes brasileiros e ao compromisso de garantir que todos os futuros docentes tenham acesso a oportunidades formativas compatíveis com a complexidade da profissão que exercerão.

## 2. Carga-horária síncrona mediada

Para além da carga horária presencial, o texto em discussão no CNE propõe que ao menos 20% das horas sejam destinadas a atividades síncronas mediadas. Essas atividades seriam realizadas em plataformas online de videoconferência, nas quais docentes ou mediadores pedagógicos interagem com grupos reduzidos de estudantes. Trata-se de uma alternativa mais qualificada do que experiências assíncronas baseadas exclusivamente na leitura de textos, realização de exercícios automatizados ou visualização de vídeos gravados, bem como de formatos síncronos massificados que não possibilitam efetiva interação entre participantes.

A defesa da carga horária síncrona mediada não decorre apenas de uma preocupação operacional com o desenho dos cursos, mas está diretamente associada aos pressupostos teóricos que sustentam uma formação docente de qualidade. Conforme discutido anteriormente, há um amplo consenso na literatura de que a aprendizagem da docência é um processo ativo, social e situado, que requer oportunidades frequentes de observação, reflexão, experimentação e devolutivas estruturadas (Darling-Hammond et al., 2020; Grossman, 2018; Lampert, 2010). Essas oportunidades dependem de interação humana qualificada e dificilmente podem ser reproduzidas por meio de experiências exclusivamente assíncronas.

A literatura sobre formação baseada na prática destaca que o desenvolvimento das competências docentes ocorre quando os licenciandos participam de ciclos contínuos de aprendizagem que envolvem estudo, discussão, ensaio de práticas, observação de exemplos, análise de casos e devolutivas de especialistas e pares (Grossman, 2018; McDonald; Kazemi; Kavanagh, 2013). Embora parte relevante dessas atividades deva ocorrer presencialmente, a inclusão de momentos síncronos online amplia significativamente as oportunidades para que tais processos aconteçam ao longo da formação. Em outras palavras, a carga horária síncrona não substitui a presencialidade, mas a complementa, permitindo que os estudantes mantenham interações frequentes e estruturadas entre os encontros presenciais.

Esse aspecto é particularmente importante quando consideramos a natureza do conhecimento profissional docente. Diferentemente de profissões cuja formação pode se apoiar predominantemente na transmissão de conteúdos conceituais, ensinar exige julgamento profissional, tomada de decisão em tempo real, interpretação de evidências de aprendizagem e adaptação constante das estratégias pedagógicas às necessidades dos estudantes. Essas competências são desenvolvidas por meio da interação, da discussão de dilemas da prática e da análise coletiva de situações autênticas de ensino. A

simples disponibilização de conteúdos para estudo individual não oferece condições suficientes para o desenvolvimento desse repertório profissional.

A carga horária síncrona também desempenha papel central na oferta de devolutivas formativas aos licenciandos. Um dos mecanismos mais consistentes identificados pela literatura sobre aprendizagem profissional é a devolutiva frequente e específica sobre o desempenho dos estudantes (Darling-Hammond; Hyler; Wojcikiewicz, 2025). É por meio dessas interações que os futuros professores podem explicitar seus raciocínios, confrontar concepções equivocadas, receber orientações individualizadas e aperfeiçoar gradativamente suas práticas. Quanto menor o espaço destinado à interação síncrona, menores são as oportunidades para que esses processos ocorram.

Além disso, a previsão de uma carga horária mínima de atividades síncronas responde diretamente ao perfil dos estudantes que hoje ingressam nos cursos de licenciatura brasileiros. Como demonstrado na seção anterior, uma parcela significativa dos ingressantes apresenta fragilidades importantes em competências básicas de leitura, escrita e raciocínio lógico. Para esses estudantes, modelos excessivamente dependentes da aprendizagem autônoma tendem a ampliar dificuldades já existentes, uma vez que pressupõem elevados níveis de autorregulação, organização dos estudos e monitoramento da própria aprendizagem. A interação frequente com docentes e mediadores constitui, portanto, um mecanismo importante de acompanhamento acadêmico, identificação precoce de dificuldades e apoio ao percurso formativo dos licenciandos.

Outro aspecto relevante é a contribuição das atividades síncronas para a construção da identidade profissional docente. A aprendizagem da docência não se limita ao domínio de conhecimentos e técnicas de ensino; ela envolve também a inserção do futuro professor em uma comunidade profissional, na qual valores, normas, linguagens e formas de raciocínio são compartilhados e discutidos coletivamente (Lortie, 2020; Darling-Hammond; Bransford, 2005). Os momentos síncronos favorecem justamente a criação desses espaços de troca, colaboração e reflexão conjunta, permitindo que os licenciandos aprendam não apenas com seus professores, mas também com seus pares.

Por fim, a garantia de uma carga horária mínima de atividades síncronas é particularmente relevante para estudantes residentes em regiões mais remotas do país. Considerando a distribuição desigual de especialistas e docentes qualificados no território nacional, essa estratégia permite ampliar o acesso dos licenciandos a professores experientes e reconhecidos em suas áreas de conhecimento, independentemente de sua localização geográfica. Dessa forma, a proposta contribui simultaneamente para ampliar oportunidades educacionais e reduzir desigualdades formativas entre diferentes regiões do país.

À luz desses argumentos, entendemos que a previsão de ao menos 20% da carga horária total dos cursos em atividades síncronas mediadas representa um componente fundamental da arquitetura formativa proposta pela resolução. Mais do que um mecanismo de flexibilização da oferta, trata-se de uma estratégia pedagógica que preserva elementos essenciais da interação docente-discente, fortalece os processos de *feedback* e acompanhamento acadêmico e amplia as oportunidades de desenvolvimento profissional dos futuros professores.

### 3. Mediação pedagógica

A criação da figura do mediador pedagógico representa um avanço importante na regulamentação das licenciaturas ofertadas em modalidade semipresencial. Ao substituir modelos centrados em tutores com funções predominantemente administrativas ou de acompanhamento operacional, a proposta reconhece que os momentos presenciais requerem acompanhamento pedagógico qualificado e alinhado aos objetivos formativos do curso. Trata-se de um passo relevante para fortalecer a qualidade das experiências de aprendizagem dos licenciandos e aproximar a formação ofertada nos polos do projeto pedagógico das Instituições de Ensino Superior.

Entretanto, para que essa inovação cumpra plenamente sua finalidade, duas fragilidades presentes no texto merecem atenção. A primeira diz respeito à formação exigida para o mediador pedagógico, que não assegura domínio dos conhecimentos necessários à formação docente. A segunda fragilidade refere-se à indefinição acerca das atribuições e da carga horária sob responsabilidade do mediador pedagógico.

Com relação à primeira fragilidade, o texto prevê que o mediador pedagógico possua licenciatura em área correlata ou pós-graduação *stricto sensu* em área correlata, admitindo inclusive estudantes matriculados em programas de pós-graduação. Embora seja positiva a exigência de formação correlata ao curso, a redação atual não garante que esses profissionais possuam conhecimentos relacionados ao ensino e à formação de professores. Em diversos cursos de licenciatura, a expressão "área correlata" pode ser interpretada de forma estritamente disciplinar. Assim, um mestre em História, Física ou Biologia, por exemplo, pode possuir sólida formação em sua área de conhecimento sem necessariamente ter desenvolvido conhecimentos sobre ensino, aprendizagem, currículo, desenvolvimento profissional docente ou formação de professores.

Essa distinção é particularmente importante porque a literatura sobre formação docente demonstra que formar professores constitui uma atividade especializada, que requer conhecimentos próprios e não pode ser reduzida ao domínio de um campo disciplinar. Goodwin e colaboradores argumentam que os formadores de professores necessitam mobilizar conhecimentos sobre teorias de aprendizagem, pedagogia, prática profissional, desenvolvimento docente e articulação entre teoria e prática, elementos que caracterizam aquilo que os autores denominam "formação de educadores", uma atividade distinta do ensino tradicional (Goodwin et al., 2014).

No mesmo sentido, a literatura sobre formadores de professores destaca que um dos aspectos centrais de sua atuação consiste justamente em ajudar os futuros docentes a compreender, analisar e reconstruir práticas de ensino. Isso exige conhecimentos específicos sobre como os professores aprendem a ensinar, sobre os desafios da prática pedagógica e sobre os processos de desenvolvimento profissional ao longo da carreira (Van Veen, 2013). Dessa forma, seria desejável que a regulamentação estabelecesse maior vinculação da formação exigida para o mediador pedagógico ao campo da educação e da formação docente. Uma possibilidade seria exigir licenciatura como requisito básico e admitir a pós-graduação como formação complementar, ou ainda prever que os cursos *stricto sensu* aceitos estejam relacionados à educação, ao ensino ou à formação de professores.

Com relação ao segundo problema que destacamos, a ausência de limites claros para a atuação do mediador pode reduzir as oportunidades de interação com docentes especialistas. O texto não esclarece qual proporção das atividades presenciais poderá ser conduzida por esse profissional nem estabelece parâmetros mínimos para a participação direta dos docentes responsáveis pelas disciplinas. Essa indefinição cria o risco de que uma parcela significativa das experiências formativas dos licenciandos seja mediada por profissionais que, embora qualificados para apoiar o processo de aprendizagem, não necessariamente possuem domínio dos diferentes campos de conhecimento contemplados ao longo do curso.

Esse aspecto é particularmente relevante porque a literatura sobre formação docente mostra que a aprendizagem profissional dos futuros professores depende, em grande medida, da interação com formadores experientes capazes de modelizar práticas pedagógicas, tornar explícitos os raciocínios que sustentam suas decisões de ensino, conectar teoria e prática e oferecer devolutivas especializadas sobre o desenvolvimento dos licenciandos (Grossman, 2018). Essas são características centrais dos formadores de professores identificadas pela literatura e não podem ser plenamente substituídas por estruturas de acompanhamento genérico.

Além disso, os cursos de licenciatura envolvem conhecimentos altamente especializados e distribuídos entre diferentes áreas de formação. Um mediador pedagógico com experiência em Educação Infantil, por exemplo, pode desempenhar papel relevante no acompanhamento dos estudantes, mas dificilmente possuirá o repertório necessário para conduzir atividades ligadas à didática específica da Matemática, ao ensino de História, à alfabetização científica ou a outros componentes especializados do currículo.

O risco, portanto, não está na existência da mediação pedagógica em si, mas na possibilidade de que ela passe a substituir, em larga escala, as interações entre licenciandos e docentes especialistas. Caso isso ocorra, perde-se justamente uma das dimensões mais importantes da formação inicial: a oportunidade de aprender com profissionais que dominam os conhecimentos pedagógicos e disciplinares específicos que caracterizam a docência em cada área.

Por essa razão, recomenda-se que a regulamentação explicita com maior clareza o papel complementar da mediação pedagógica, estabelecendo parâmetros mínimos para a participação direta dos docentes nas atividades presenciais e assegurando que os licenciandos tenham acesso frequente e sistemático a formadores especializados ao longo de todo o percurso formativo.

#### **4. Organização dos polos a distância**

Nos cursos ofertados em modalidade semipresencial, os polos assumem papel central na garantia da qualidade da formação docente. Considerando que a proposta estabelece que 50% da carga horária dos cursos seja realizada presencialmente, é nesses espaços que ocorrerá metade do processo formativo dos futuros professores. Os polos deixam, portanto, de ser meros locais de apoio administrativo ou operacional e passam a constituir ambientes de formação propriamente ditos. Essa mudança de função exige que sua regulamentação seja compatível com a relevância pedagógica que passam a assumir. A qualidade da experiência formativa não depende apenas do currículo previsto ou da carga horária ofertada, mas também das condições concretas em que a aprendizagem ocorre.

Ambientes adequados favorecem interações significativas, possibilitam a realização de práticas pedagógicas diversificadas e contribuem para a construção de uma identidade profissional e acadêmica pelos estudantes.

Nesse sentido, é importante que os polos sejam concebidos para muito além da realização de atividades avaliativas presenciais. Se parte substancial da formação ocorrerá nesses espaços, eles precisam dispor de salas de aula adequadas para atividades coletivas, discussões em grupo, oficinas, seminários e demais experiências formativas que caracterizam a preparação para a docência. A formação de professores pressupõe oportunidades frequentes para observar, discutir, analisar e ensaiar práticas pedagógicas. Tais experiências demandam espaços que favoreçam interação, colaboração e trabalho coletivo, elementos essenciais para o desenvolvimento profissional docente.

A literatura sobre formação de professores tem destacado que a aprendizagem da docência é um processo eminentemente social. Professores aprendem não apenas por meio do estudo individual, mas sobretudo pela participação em comunidades de prática, pela observação de modelos profissionais, pela discussão de dilemas concretos do ensino e pela reflexão coletiva sobre a prática (Darling-Hammond; Hylar; Wojcikiewicz, 2025). Nesse contexto, os polos precisam oferecer condições para que essas interações ocorram de forma qualificada, fortalecendo vínculos entre licenciandos, docentes e mediadores pedagógicos. Além disso, é importante reconhecer que a formação inicial não se resume às atividades curriculares formais. A experiência universitária envolve o contato com múltiplas oportunidades de desenvolvimento intelectual e cultural que ampliam repertórios, fortalecem hábitos de estudo e contribuem para a construção da identidade profissional dos estudantes. Por essa razão, a infraestrutura dos polos deveria contemplar não apenas salas de aula, mas também espaços de estudo individual e coletivo, acesso a recursos tecnológicos e bibliotecas ou acervos adequados.

A presença de bibliotecas merece destaque especial. Para futuros professores, o acesso a livros, materiais didáticos, obras de referência e literatura especializada não constitui um recurso complementar, mas uma condição fundamental para sua formação. Além de garantir acesso aos textos previstos no currículo, as bibliotecas ampliam as oportunidades de aprofundamento acadêmico e de desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, aspectos indispensáveis para uma profissão que exige aprendizagem contínua ao longo da carreira.

Há ainda uma dimensão simbólica frequentemente negligenciada no debate sobre os polos. Os espaços físicos comunicam expectativas, valores e concepções sobre a própria formação. Quando reduzidos a locais de aplicação de provas ou encontros ocasionais, os polos tendem a reforçar uma compreensão empobrecida da experiência universitária. Em contrapartida, quando estruturados como ambientes de convivência, estudo e aprendizagem, contribuem para que os estudantes se reconheçam como parte de uma comunidade acadêmica e profissional. Considerando que na média os estudantes que frequentarão esses espaços são aqueles mais vulneráveis, é ainda mais importante que as condições de acolhimento e desenvolvimento sejam fortalecidas.

Por essa razão, a normativa deveria estabelecer com maior clareza padrões mínimos de infraestrutura e funcionamento para os polos, compatíveis com o papel estratégico que passam a desempenhar no novo modelo de formação. Se metade da formação dos futuros professores ocorrerá nesses espaços, é fundamental assegurar que eles possuam condições efetivas para promover

experiências de aprendizagem de qualidade, fortalecer a identidade profissional dos licenciandos e aproximá-los da cultura acadêmica que caracteriza o Ensino Superior.

## 5. Estágio supervisionado

A proposta de estágio supervisionado presente na minuta representa um dos avanços mais importantes do texto. Ao antecipar o início das atividades para o segundo semestre do curso, ampliar a carga horária destinada às experiências nas escolas e estabelecer mecanismos mais robustos de articulação entre instituições formadoras e escolas-campo, a proposta aproxima a formação inicial brasileira de características amplamente reconhecidas pela literatura internacional como essenciais para a qualidade da formação clínica de professores. Destacam-se especialmente três aspectos da proposta: a institucionalização da parceria entre as Instituições de Ensino Superior e as Instituições de Educação Básica; a articulação explícita entre as experiências de estágio e o currículo da licenciatura; e a garantia de uma ampla carga horária realizada efetivamente no contexto escolar.

O primeiro aspecto diz respeito à articulação entre instituições formadoras e escolas-campo. Trata-se de um avanço particularmente relevante porque desloca o estágio de uma lógica predominantemente individual para uma lógica institucional. No modelo vigente, a responsabilidade pela viabilização do estágio frequentemente recai sobre os próprios licenciandos, que buscam escolas de acordo com critérios de conveniência e disponibilidade. Como consequência, as instituições formadoras possuem pouca capacidade de acompanhar a qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes, monitorar o cumprimento das atividades previstas ou assegurar que os contextos de prática ofereçam oportunidades adequadas de aprendizagem profissional.

Ao estabelecer a necessidade de vínculos estruturados entre Instituições de Ensino Superior e redes de Educação Básica, a proposta cria condições para uma seleção mais intencional das escolas-campo, fortalece a corresponsabilização dos diferentes atores envolvidos e amplia a capacidade de acompanhamento e supervisão das experiências de estágio. Esse movimento está alinhado com um amplo conjunto de pesquisas que aponta que a qualidade da formação clínica depende menos da simples existência de experiências em escolas e mais da construção de parcerias consistentes entre universidades e sistemas de ensino (Darling-Hammond; Bransford, 2005). Uma revisão de literatura do Learning Policy Institute (Guha; Hyler; Darling-Hammond, 2016) identificou justamente a articulação estreita entre instituições formadoras e escolas como uma das características centrais dos programas de residência pedagógica mais bem-sucedidos. Embora a residência pedagógica constitua uma experiência mais intensa e estruturada do que o estágio supervisionado tradicional, seus achados oferecem evidências importantes sobre o valor das parcerias institucionais para a formação profissional docente.

Um segundo avanço importante é a explicitação de que as atividades realizadas no estágio devem estar articuladas ao currículo do curso e adequadas ao momento formativo do licenciando. Essa orientação é fundamental porque reconhece que aprender a ensinar é um processo progressivo, que demanda oportunidades de prática cuidadosamente planejadas e crescentemente complexas. Historicamente, uma das fragilidades dos estágios supervisionados tem sido a desconexão entre aquilo que é estudado nas disciplinas da licenciatura e aquilo que é vivenciado nas escolas. Muitas vezes, as experiências de campo assumem caráter burocrático ou meramente observacional, sem conexão clara

com os objetivos formativos do curso. A minuta enfrenta esse problema ao indicar que as atividades desenvolvidas ao longo do estágio devem dialogar com os conhecimentos trabalhados em cada etapa da formação e considerar a progressão das responsabilidades assumidas pelos estudantes.

Essa orientação encontra respaldo em um dos consensos mais robustos da literatura sobre formação inicial docente (Canrinus et al., 2017; Darling-Hammond, 2014; Darling-Hammond; Hyler; Wojcikiewicz, 2025). Esses estudos apontam que programas de formação mais eficazes são aqueles capazes de integrar teoria e prática de maneira consistente, criando oportunidades para que os futuros professores mobilizem conhecimentos pedagógicos e disciplinares na análise e resolução de situações concretas de ensino. Da mesma forma, estudos sobre formação clínica têm mostrado que experiências estruturadas em progressão, iniciando por observações orientadas, avançando para atividades de apoio ao ensino e culminando em oportunidades de planejamento e regência, favorecem o desenvolvimento mais consistente das competências profissionais docentes.

Por fim, merece destaque a definição de que 360 horas do estágio supervisionado sejam cumpridas presencialmente nas Instituições de Educação Básica. Trata-se de uma medida particularmente importante porque protege a finalidade central do estágio: proporcionar experiências autênticas de inserção profissional no cotidiano escolar. A explicitação dessa carga horária reduz ambiguidades presentes na regulamentação atual, que frequentemente permitem que parcelas significativas do estágio sejam preenchidas por atividades indiretas, como elaboração de relatórios, produção de documentos ou tarefas realizadas fora do contexto escolar. Embora atividades de reflexão, supervisão e sistematização sejam componentes legítimos e importantes do processo formativo, elas não podem substituir a vivência direta da prática docente e da vida escolar.

A literatura internacional é consistente ao demonstrar que a quantidade e a intensidade das experiências clínicas importam para a aprendizagem profissional dos futuros professores. Em estudo envolvendo mais de 300 licenciandos posteriormente contratados pela rede pública de Chicago, Ronfeldt e colaboradores (Ronfeldt et al., 2021) identificaram que experiências clínicas mais extensas estavam associadas a níveis mais elevados de percepção de preparo profissional e que determinadas características das experiências de campo, como a qualidade da supervisão e das oportunidades de exercer o ensino, estavam relacionadas ao desempenho dos professores no início da carreira. Mais importante do que simplesmente acumular horas é garantir que elas sejam efetivamente vividas em ambientes escolares e envolvam oportunidades reais de observação, participação e prática supervisionada.

Esses elementos tornam a proposta de estágio supervisionado um dos pontos mais sólidos da minuta. Ao fortalecer as parcerias com as escolas, promover maior integração entre teoria e prática e assegurar uma presença significativa dos licenciandos nos contextos reais de ensino, o texto avança na direção de uma formação clínica mais consistente, aproximando-se das evidências acumuladas pela literatura nacional e internacional sobre o desenvolvimento profissional docente.

## Considerações finais

A discussão conduzida pelo Conselho Nacional de Educação sobre a atualização da Resolução CNE nº 4/2024 é central para o futuro da formação de professores no Brasil e, conseqüentemente, para o futuro da Educação Básica brasileira. A qualidade dos sistemas educacionais depende, em grande medida, da qualidade dos profissionais que atuam nas escolas. Por essa razão, qualquer estratégia consistente de melhoria da aprendizagem dos estudantes passa necessariamente pelo fortalecimento da formação inicial docente.

As contribuições apresentadas nesta nota buscam dialogar com esse objetivo, apoiando os avanços contidos na proposta em discussão e apontando aprimoramentos capazes de fortalecer ainda mais a qualidade da formação oferecida aos futuros professores brasileiros. **O Todos Pela Educação reafirma seu compromisso com a valorização da docência**, permanecendo à disposição do Conselho Nacional de Educação e dos demais atores envolvidos para seguir contribuindo com este debate estratégico para o país.

## Referências

BAUMERT, Jürgen *et al.* Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. **American Educational Research Journal**, v. 47, n. 1, p. 133–180, mar. 2010.

BAUMERT, Jürgen; KUNTER, Mareike. The Effect of Content Knowledge and Pedagogical Content Knowledge on Instructional Quality and Student Achievement. *In*: KUNTER, Mareike *et al.* (Orgs.). **Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers**. Boston, MA: Springer US, 2013. p. 175–205.

BOYD, Donald J. *et al.* Teacher Preparation and Student Achievement. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 31, n. 4, p. 416–440, dez. 2009.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier A. **Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean**. Washington, DC: World Bank Group, 2015.

CALLINGHAM, Rosemary; CARMICHAEL, Colin; WATSON, Jane M. Explaining Student Achievement: the Influence of Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Statistics. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 14, n. 7, p. 1339–1357, out. 2016.

CANRINUS, Esther T. *et al.* Coherent teacher education programmes: taking a student perspective. **Journal of Curriculum Studies**, v. 49, n. 3, p. 313–333, 4 maio 2017.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. **Education Policy Analysis Archives**, v. 13, p. 42, 12 out. 2005.

DARLING-HAMMOND, Linda. Strengthening Clinical Preparation: The Holy Grail of Teacher Education. **Peabody Journal of Education**, v. 89, n. 4, p. 547–561, 8 ago. 2014.

DARLING-HAMMOND, Linda *et al.* Implications for educational practice of the science of learning and development. **Applied Developmental Science**, v. 24, n. 2, p. 97–140, 2 abr. 2020.

DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John (ORGS.). **Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do**. 1st ed ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria E.; WOJCIKIEWICZ, Steve. **Design principles for teacher preparation: Enacting the science of learning and development**. [S.l.]: Learning Policy Institute, jul. 2025. Disponível em: <<https://learningpolicyinstitute.org/product/sold-design-principles-teacher-preparation>>. Acesso em: 1 jun. 2026.

DARLING-HAMMOND, Linda; OAKES, Jeannie. **Preparing teachers for deeper learning**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2019.

GOODWIN, A. Lin *et al.* What Should Teacher Educators Know and Be Able to Do? Perspectives From Practicing Teacher Educators. **Journal of Teacher Education**, v. 65, n. 4, p. 284–302, set. 2014.

GROSSMAN, Pamela L. (ORG.). **Teaching core practices in teacher education**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2018.

GUHA, Roneeta; HYLER, Maria E.; DARLING-HAMMOND, Linda. **The Teacher Residency: An Innovative Model for Preparing Teachers**. Palo Alto, California: Learning Policy Institute, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011. v. 14

KELLER, Melanie M.; NEUMANN, Knut; FISCHER, Hans E. The impact of physics teachers' pedagogical content knowledge and motivation on students' achievement and interest. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 54, n. 5, p. 586–614, maio 2017.

LAMPERT, Magdalene. Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean? **Journal of Teacher Education**, v. 61, n. 1–2, p. 21–34, jan. 2010.

LANGE, Kim; KLEICKMANN, Thilo; MÖLLER, Kornelia. ELEMENTARY TEACHERS' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND STUDENT ACHIEVEMENT IN SCIENCE EDUCATION. 2011.

LORTIE, Dan C. **Schoolteacher: A sociological study**. 2a. ed. Chicago: University of Chicago Press, 2020.

LOUGHRAN, John; HAMILTON, Mary Lynn (ORGS.). **International Handbook of Teacher Education: Volume 2**. Singapore: Springer Singapore, 2016.

MCDONALD, Morva; KAZEMI, Elham; KAVANAGH, Sarah Schneider. Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. **Journal of Teacher Education**, v. 64, n. 5, p. 378–386, nov. 2013.

RONFELDT, Matthew *et al.* Three Different Measures of Graduates' Instructional Readiness and the Features of Preservice Preparation That Predict Them. **Journal of Teacher Education**, v. 72, n. 1, p. 56–71, jan. 2021.

VAN VEEN, Klaas. The knowledge base of teacher educators. *In: Teacher educators as members of an evolving profession*. [S.l.: S.n.].