



<http://10.5380/jpe.v20i0.100840>

## ARTIGO

### **Desafios contemporâneos para a Pedagogia: convergências e tensões entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 4/2024**

*Contemporary challenges for Pedagogy: convergences and tensions  
between CNE/CP Resolutions no. 1/2006 and no. 4/2024*

*Desafíos contemporâneos para la Pedagogía: convergencias y tensiones  
entre las resoluciones CNE/CP nº 1/2006 y nº 4/2024*

*Rosana de Sousa Pereira Lopes<sup>1</sup>  
Soraia Kfourir Salerno<sup>2</sup>  
Adriana Regina de Jesus Santos<sup>3</sup>*

**Citação:** LOPES, Rosana de Sousa Pereira; SALERNO, Soraia Kfourir; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Desafios contemporâneos para a Pedagogia: convergências e tensões entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CP nº 4/2024. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 20, e100840. Março de 2026.

Submetido em: 12 de agosto 2025  
Aprovado em: 09 de dezembro de 2025

**Resumo:** Este artigo analisa as convergências e tensões entre a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que institui novas diretrizes para a formação inicial de professores, e a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ainda vigente para a formação de pedagogos/as no Brasil. Parte-se do problema de pesquisa: em que medida a Resolução nº 4/2024 contribui para enfrentar, ou reforçar, as contradições históricas e os desafios contemporâneos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6732-905X>. E-mail: [rosanalopes@uel.br](mailto:rosanalopes@uel.br).

<sup>2</sup> Doutora em Políticas de Educação e Sistemas Educativos. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5912-7733>. E-mail: [soraiakfourir@uel.br](mailto:soraiakfourir@uel.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina. Londrina/PR/Brasil. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>. E-mail: [adrianar@uel.br](mailto:adrianar@uel.br).

da formação de pedagogos/as? O estudo tem como objetivo compreender as convergências e divergências normativas, conceituais e operacionais entre os dois marcos, com foco em aspectos estruturantes da formação. O referencial teórico foi elaborado a partir de estudos de Dourado (2015), Gatti (2020), Libâneo (2006), Evangelista, Tilton e Chaves (2025), entre outros, além dos documentos normativos. A metodologia fundamenta-se na análise documental e na análise comparativa, a partir de uma leitura aprofundada dos textos normativos e da depuração de dispositivos centrais (Cellard, 2008). Os resultados indicam que, embora haja convergências em aspectos como a carga horária mínima e o estágio supervisionado, subsistem tensões importantes nos campos da organização curricular, da extensão universitária e da integração com redes públicas de ensino. A atualização da Resolução nº 1/2006 emerge, assim, como imperativa para assegurar maior coerência normativa e a construção de um projeto formativo alinhado às exigências contemporâneas da formação de pedagogos/as no Brasil.

**Palavras-chave:** Formação de pedagogos/as; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resolução CNE/CP nº 4/2024.

**Abstract:** This article analyzes the convergences and tensions between Resolution CNE/CP No. 4/2024, which establishes new guidelines for initial teacher education, and Resolution CNE/CP No. 1/2006, which remains in force for the training of pedagogues in Brazil. The study is guided by the research question: to what extent does Resolution No. 4/2024 contribute to addressing, or reinforcing, the historical contradictions and contemporary challenges in teacher education? The aim is to examine the normative, conceptual, and operational convergences and divergences between the two regulatory frameworks, with an emphasis on structural aspects of pedagogical training. The theoretical framework draws on studies by Dourado (2015), Gatti (2020), Libâneo (2006), Evangelista, Tilton, and Chaves (2025), among others, as well as official normative documents. The methodology is based on document and comparative analysis, conducted through an in-depth reading of the official texts and a focused examination of central provisions (Cellard, 2008). The findings suggest that, although there is alignment on certain elements such as the minimum workload and supervised internship, significant tensions remain regarding curricular organization, university extension, and integration with public education networks. Thus, updating Resolution No. 1/2006 appears to be imperative to ensure greater normative coherence and to support the development of a teacher education project aligned with the contemporary demands of teacher preparation in Brazil.

**Keywords:** Teacher education; Resolution CNE/CP No. 1/2006; Resolution CNE/CP nº 4/2024.

**Resumen:** Este artículo analiza las convergencias y tensiones entre la Resolución CNE/CP nº 4/2024, que establece nuevas directrices para la formación inicial de docentes, y la Resolución CNE/CP nº 1/2006, aún vigente para la formación de pedagogos/as en Brasil. Parte del problema de investigación: ¿en qué medida la Resolución nº 4/2024 contribuye a enfrentar, o, por el contrario, a reforzar, las contradicciones históricas y los desafíos contemporâneos de la formación pedagógica? El estudio tiene como objetivo comprender las convergencias y divergencias normativas, conceptuales y operativas entre ambos marcos normativos, con énfasis en los aspectos estructurantes de la formación. El marco teórico se fundamenta en estudios de Dourado (2015), Gatti (2020), Libâneo (2006), Evangelista, Tilton y Chaves (2025), entre otros, además de los documentos normativos oficiales. La metodología se basa en el análisis documental y comparativo, mediante una lectura minuciosa de los textos normativos y la identificación de dispositivos centrales (Cellard, 2008). Los resultados indican que, si bien existen puntos de convergencia en aspectos como la carga horaria mínima y la práctica supervisada, persisten tensiones significativas en los campos de la organización curricular, la extensión universitaria y la articulación con las redes públicas de enseñanza. La actualización de la Resolución nº 1/2006 se revela, en este sentido, como una necesidad imperativa para garantizar mayor coherencia normativa y la construcción de un proyecto formativo alineado con las exigencias contemporâneas de la formación de pedagogos/as en Brasil.

**Palabras clave:** Formación de pedagogos/as; Resolución CNE/CP nº 1/2006; Resolución CNE/CP nº 4/2024.

## **Introdução**

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 4/2024, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial, em nível superior, de profissionais do magistério da Educação Básica (Brasil, 2024), introduziu uma organização curricular orientada pela noção de base nacional comum para a formação de professores, com forte ênfase na articulação entre teoria e prática, na integração institucional com as redes públicas de ensino e na extensão como dimensão estruturante do currículo. A elaboração dessa resolução decorreu de um movimento de reflexão e revisão das políticas nacionais de formação docente em resposta a percursos normativos controversos estabelecidos pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) e nº 2/2019 (Brasil, 2019), bem como às exigências legais decorrentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a), das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010) (Brasil, 2010), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996) e das Diretrizes Nacionais para a Extensão Universitária (Res. CNE/CES nº 7/2018) (Brasil, 2018b).

Por outro lado, os cursos de Pedagogia continuam regidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 (Brasil, 2006), documento construído com base em um movimento histórico próprio do campo da Pedagogia e em suas lutas pela afirmação de um perfil profissional específico para o/a pedagogo/a. Resultante de um processo de conquista que consolidou a docência como eixo estruturante da identidade profissional do/a pedagogo/a, a Resolução nº 1/2006 orienta a formação para o trabalho no campo da Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão de processos e instituições educacionais e na pesquisa, reconhecendo a multiplicidade de funções e saberes que caracterizam o campo da Pedagogia.

Diante desse cenário, este estudo busca responder à seguinte questão: em que medida a Resolução nº 4/2024, em articulação ou em tensão com a Resolução nº 1/2006, contribui para enfrentar as contradições históricas e os desafios contemporâneos da formação de pedagogos/as no Brasil? Para tanto, propõe-se uma análise das implicações da nova diretriz geral da formação de professores (Brasil, 2024) e de seus impactos no

campo específico da Pedagogia, considerando a permanência de um marco legal próprio (Resolução nº 1/2006) (Brasil, 2006) e as tensões normativas daí decorrentes.

O estudo tem como objetivo compreender as convergências e tensões normativas, conceituais e operacionais entre as Resoluções nº 4/2024 e nº 1/2006, com foco nos aspectos estruturantes da formação de pedagogos/as, tais como identidade profissional, articulação teoria-prática, extensão universitária e integração com redes públicas de ensino.

A abordagem metodológica adotada ancorou-se na análise documental e na análise comparativa de conteúdo, ambas reconhecidas como procedimentos fundamentais no campo da pesquisa qualitativa educacional (Cellard, 2008). A análise documental envolveu o exame sistemático dos textos integrais da Resolução nº 1/2006 e da Resolução nº 4/2024, com vistas a identificar os princípios normativos, conceitos formativos e orientações operacionais que estruturam a formação de pedagogos/as.

### **Contexto Contemporâneo Legal da Formação de Pedagogos/as**

A trajetória da formação em Pedagogia no Brasil tem sido marcada por contradições históricas que persistem e se renovam à luz das atuais exigências normativas. Entre os aspectos mais recorrentes, destaca-se a tensão entre a identidade do curso e a diversidade de funções atribuídas aos/às pedagogos/as, ora concebidos/as como docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ora como gestores/as, formadores/as de professores ou especialistas em educação, o que gera indefinição profissional e fragmentação curricular (Libâneo, 2006; Gatti, 2020). Soma-se a isso a dualidade entre formação teórica e prática, com frequente dissociação entre os componentes teóricos e a prática pedagógica, bem como a ausência de uma progressão articulada da prática ao longo do curso (Dourado, 2015a). Historicamente, a Pedagogia também apresenta currículos extensos e pouco integrados, nos quais não se consolida um núcleo formativo orgânico capaz de articular fundamentos, prática e gestão educacional (Gatti; Barretto, 2009).

Outra contradição reside na baixa definição de um campo profissional próprio: embora seja reconhecido como curso de formação de professores, o curso de Pedagogia ainda disputa espaços e campo de trabalho com outras áreas, especialmente no campo da

gestão e da formação continuada (Libâneo, 2006). Além disso, verifica-se resistência ou lentidão na incorporação de demandas contemporâneas, como a articulação formal com as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Brasil, 2013), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a extensão universitária obrigatória e a avaliação formativa (Mesquita da Silva; Guilherme; Brito, 2023). Essas limitações historicamente diagnosticadas evidenciam a complexidade dos desafios que ainda permeiam a formação de pedagogos/as no Brasil, os quais ganham relevância diante das novas exigências introduzidas pela Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024).

Entre os estudiosos que se debruçaram sobre a Resolução CNE/CP nº 2/2015, destaca-se a análise de Dourado (2015b), que a interpreta como um importante avanço na política nacional de formação de professores. Para o autor, a elaboração do documento foi fruto de um processo amplo, envolvendo debates, estudos e articulações institucionais, em consonância com as diretrizes do Plano Nacional de Educação e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE). Nesse sentido, a resolução representou um esforço de consolidação de uma base comum nacional, demanda histórica das entidades vinculadas ao campo educacional.

Por outro lado, a Resolução nº 2/2019 é analisada de forma crítica por Mesquita da Silva, Guilherme e Brito (2023), que reconhecem tanto avanços quanto limitações no novo marco normativo. Segundo os autores, a Resolução nº 2/2019 introduz um “novo paradigma” ao reforçar a centralidade da prática como componente curricular e ao propor maior especialização na formação de pedagogos/as, sobretudo nos itinerários voltados à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Contudo, eles alertam que essa reorganização curricular impõe desafios significativos ao campo da Pedagogia, ao tensionar a identidade do curso e ao reforçar lógicas de especialização precoce que demandariam políticas complementares de valorização da carreira e adaptações institucionais profundas.

De modo ainda mais contundente, a Resolução nº 2/2019 foi caracterizada como uma “arquitetura de retrocessos” no artigo de Souza e Mariano (2024). Os autores argumentam que a resolução, ancorada na pedagogia das competências e subordinada à BNCC, promove uma lógica tecnicista e neoliberal que reduz a formação docente a um saber-fazer instrumental e esvazia sua dimensão crítica, social e política. Eles denunciam que a norma foi construída “à revelia de toda a comunidade acadêmica”, ignorando

décadas de produção no campo da formação de professores e das teorias críticas do currículo.

A análise reforça, portanto, que a Resolução nº 2/2019 acentua contradições históricas da formação em Pedagogia e desloca seu projeto formativo em direção a interesses de mercado, em detrimento de uma concepção crítica e emancipadora de formação docente.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 marca, por sua vez, uma inflexão normativa, ao revogar explicitamente as resoluções anteriores e instituir uma nova organização curricular baseada em núcleos formativos, extensão obrigatória, estágio com progressão planejada e inserção formativa nos territórios escolares. Sua promulgação busca resgatar princípios da formação crítica e dialógica, ao mesmo tempo em que enfrenta os desafios deixados pelas formulações anteriores (Brasil, 2024).

A Resolução nº 4/2024 é objeto de análise de Evangelista, Tilton e Chaves (2025), que a situam no contexto das disputas contemporâneas sobre a política curricular da formação docente. Embora reconheçam avanços técnicos, os autores argumentam que a resolução permanece ancorada em uma lógica de governança global da educação, vinculada às agendas de organismos multilaterais como a OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, o Banco Mundial e a Unesco, reforçando instrumentos de controle externo, como a avaliação nacional (ENADE), a gestão por resultados e práticas de *accountability*.

Para os autores, a Resolução nº 4/2024 preserva elementos da pedagogia das competências e não rompe com as estruturas que subordinam a formação às demandas da BNCC e às lógicas de mercado. A concepção de valorização docente é lida como retórica, e os princípios de justiça social, diversidade e sustentabilidade são interpretados como instrumentos ideológicos de apassivamento. Assim, a Resolução nº 4/2024 integraria um movimento de regulação do trabalho docente, no qual os professores são concebidos como elos de transmissão das diretrizes globais, em detrimento de uma formação docente crítica, autônoma e emancipadora (Evangelista; Tilton; Chaves, 2025, p. 12).

## **Resultados: convergências e tensões e suas implicações para a formação em pedagogia**

Por um lado, Resolução CNE/CP nº 4/2024 introduz uma nova organização curricular e objetivos formativos, baseada em diálogo com a BNCC e com as DCNEB, estabelecendo maior prescrição normativa para a formação inicial. Por outro lado, permanece vigente a Resolução nº 1/2006 para a formação de pedagogos/as. Assim, organizamos nossa análise documental a partir de cinco eixos comparativos: (1) eixo formativo, (2) definição de docência, (3) estágio supervisionado, (4) atividades de extensão e (5) avaliação. A análise evidencia as convergências e tensões entre as duas resoluções, destacando as implicações teórico-políticas e os desafios institucionais que se colocam para os cursos de Pedagogia.

### ***Eixo Formativo***

A Resolução nº 1/2006 constitui o marco legal vigente para a organização curricular dos cursos de Pedagogia no Brasil. Sua formulação, situada no contexto das políticas educacionais do início dos anos 2000, consolidou a concepção da docência como base da identidade profissional do/a pedagogo/a (art. 3º), orientando um eixo formativo amplo, capaz de articular os fundamentos teóricos da educação, a prática pedagógica, a pesquisa e a gestão educacional.

Embora a Resolução nº 1/2006 não adote formalmente uma estrutura curricular organizada por núcleos interdependentes, como propõe a Resolução nº 4/2024, ela define, no art. 6º, uma organização curricular composta por três componentes centrais que funcionam, na prática, como eixos articuladores da formação:

- o núcleo de estudos básicos (art. 6º, I), que contempla os fundamentos históricos, filosóficos, sociológicos, antropológicos, psicológicos e políticos da educação, integrando também práticas pedagógicas voltadas à gestão democrática, à análise e avaliação de processos educativos, ao desenvolvimento humano e às relações entre educação, trabalho, cidadania e diversidade;

- o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos (art. 6º, II), que orienta a investigação de processos educativos em diferentes contextos institucionais e a análise crítica das teorias educacionais, além do desenvolvimento e avaliação de práticas pedagógicas que considerem a diversidade cultural e social da sociedade brasileira;

- o núcleo de estudos integradores (art. 6º, III), que prevê o enriquecimento curricular por meio de seminários, iniciação científica, monitoria, extensão e atividades práticas em diversas áreas do campo educacional.

A carga horária mínima para o curso é de 3.200 horas (art. 7º), sendo 2.800 horas destinadas às atividades formativas e 400 horas ao estágio supervisionado obrigatório. Embora a Resolução preveja que a prática pedagógica deva permear todo o curso (art. 6º, III), ela não explicita diretrizes para uma progressividade formal da prática nem para uma articulação normativa com as redes públicas de ensino.

Por contraste, a Resolução nº 4/2024 introduz uma organização curricular sistematicamente estruturada em quatro núcleos formativos interdependentes: Núcleo de Formação Geral (art. 13, I), Núcleo de Aprofundamento dos Conteúdos Específicos (art. 13, II), Núcleo de Atividades Acadêmicas de Extensão (art. 13, III) e Núcleo de Estágio Supervisionado (art. 13, IV). Cada núcleo possui função formativa específica e é articulado a princípios transversais que incluem interdisciplinaridade, ética, justiça social, sustentabilidade, direitos humanos e compromisso com a educação pública (art. 13, I a VII).

A diferença mais sensível entre os dois marcos normativos reside no que estabelece a Resolução nº 4/2024 em relação ao Núcleo de Aprofundamento dos Conteúdos Específicos (art. 13, II). Este núcleo vincula a formação docente diretamente ao domínio dos conhecimentos previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica (Brasil, 2017; 2018b), exigindo que os cursos de licenciatura, inclusive os de Pedagogia, no que couber, organizem seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), de modo a garantir o preparo dos futuros docentes para trabalhar com as concepções e a organização curricular da Educação Básica. A BNCC, por sua vez, enfatiza a necessidade de uma formação contextualizada e territorializada, que valorize a interdisciplinaridade e a integração entre saberes escolares e a realidade sociocultural dos estudantes.

Vale destacar que a criação desse núcleo, vinculando de forma direta e normativa a formação docente à BNCC, representa uma inflexão importante nas políticas de formação, pois pode significar a subordinação da autonomia dos cursos de licenciatura à lógica prescritiva da BNCC, deslocando o eixo da formação para o atendimento de normativas centralizadoras.

Podemos estar diante de um movimento que reforça a verticalização das políticas educacionais, ao obrigar que os PPCs sejam organizados com base em um documento voltado à educação básica. Embora a BNCC, em sua formulação, declare como princípios a contextualização, a territorialização do currículo e a valorização da interdisciplinaridade, ela, na prática, opera sob uma lógica de padronização, o que gera tensão com os ideais formativos de uma educação crítica, plural e democrática (Evangelista; Titton; Chaves, 2025).

Como destaca a própria Resolução nº 4/2024, este enfoque exige dos cursos de Pedagogia atenção especial às práticas e aos processos de organização do trabalho pedagógico nas escolas, incluindo aspectos relacionados à gestão escolar, à participação democrática e ao fortalecimento das relações entre escola e família – dimensão enfatizada tanto nos dispositivos da BNCC quanto na Resolução nº 4/2024 (art. 13, §4º; art. 14, §5º) –, mas que não está sistematicamente normatizada na Resolução nº 1/2006.

Ademais, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), as políticas de formação docente devem colaborar para a aproximação entre os percursos formativos e as demandas concretas da vida escolar. A Resolução nº 4/2024 incorpora essa orientação, enquanto a Resolução nº 1/2006, formulada em contexto anterior à DCNEB e à BNCC, não prevê tal alinhamento de modo normativo explícito.

A Resolução nº 4/2024 impõe aos cursos de Pedagogia maior articulação com os marcos curriculares da Educação Básica e com as políticas de gestão democrática e territorialização da escola pública, configurando um novo horizonte normativo para a organização curricular e para o delineamento dos PPCs.

Tendo como parâmetro os aspectos mencionados, apresenta-se um debate central sobre as políticas de formação docente no Brasil: a articulação entre os cursos de licenciatura (em especial, o de Pedagogia) e as diretrizes curriculares da Educação Básica. Embora a Resolução nº 4/2024 promova uma aproximação mais explícita entre a formação inicial e os marcos curriculares escolares, alinhando-se às DCNEB, essa articulação não pode ser interpretada de forma acrítica ou apenas como avanço normativo.

A Resolução nº 1/2006, mesmo formulada em contexto anterior à BNCC e à DCNEB, concebe a formação do/a pedagogo/a com base em uma perspectiva ampla,

crítica e interdisciplinar, priorizando a constituição do profissional da educação como sujeito capaz de compreender a complexidade dos fenômenos educativos e de atuar com autonomia, reflexão e compromisso ético-político. A ausência de vinculação explícita aos currículos da educação básica, nesse caso, não representa fragilidade, mas sim uma defesa da autonomia universitária e da formação como processo de produção de conhecimento, e não de reprodução de prescrições.

Compreendemos que a Resolução nº 4/2024, embora assuma a “integração” com a educação básica como princípio, pode operar a partir de uma lógica prescritiva, atrelando os cursos de formação inicial à DCNEB e à BNCC e a políticas de gestão escolar, muitas vezes determinadas por interesses externos à escola pública.

Ao exigir dos cursos de Pedagogia maior articulação com tais marcos, a resolução desloca o centro da formação para o cumprimento de competências previamente definidas, o que pode fragilizar o caráter formativo e investigativo da licenciatura, empurrando os currículos para a conformidade com padrões avaliativos e performativos do sistema.

A crítica que se impõe, portanto, não é à ideia de articulação com a escola básica – desejável e necessária –, mas à forma como essa articulação é concebida e imposta: sem considerar a diversidade dos contextos formativos, as especificidades regionais e institucionais e os projetos pedagógicos historicamente construídos.

Entendemos que o que está em disputa são concepções mais próximas de uma visão tecnicista e funcional da docência, alinhada às demandas do mercado e à gestão por resultados, do que de uma formação humanizadora e crítica. Nesse sentido, a Resolução nº 4/2024 restringe a autonomia pedagógica das instituições formadoras e enfraquece a potência formativa da universidade pública na produção de novos sentidos para a educação, que também deve ocorrer nos cursos de formação de professores por meio da pesquisa, considerada igualmente um eixo formativo.

### ***Definição de docência***

A Resolução nº 1/2006 define a docência como base da identidade profissional do/a pedagogo/a, princípio que orienta toda a organização curricular e a concepção de formação proposta (art. 3º). De acordo com o art. 3º e seu parágrafo único, a formação

deve assegurar a preparação do/a pedagogo/a para trabalhar nos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e para desempenhar funções na gestão de sistemas e instituições educacionais e na pesquisa no campo da educação. Complementarmente, o art. 2º, §1º, apresenta uma definição conceitual da docência como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas”, desenvolvido a partir da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, no contexto de processos de aprendizagem e construção do conhecimento.

A Resolução nº 4/2024 explicita uma definição de docência conceitualmente estruturada e detalhada. Nos termos do art. 2º, §2º, a docência é compreendida como “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, a partir da articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos, no contexto dos processos de aprendizagem e de construção do conhecimento”.

Essa formulação retoma e atualiza, nos termos da BNCC, em parte, a definição presente na Resolução nº 1/2006 (art. 2º, §1º), mas a reinsere em um marco normativo mais amplo e articulado explicitamente aos princípios de interdisciplinaridade, ética, justiça social, sustentabilidade, direitos humanos e compromisso com a educação pública (art. 13, I a VII).

A Resolução nº 4/2024 introduz a exigência de que a docência seja compreendida de forma integrada à práxis pedagógica, vinculando teoria e prática desde o início da formação (art. 14, §3º) e estabelecendo a progressividade da prática como elemento constitutivo da trajetória formativa. A concepção de docência, portanto, é operacionalizada como eixo estruturante da organização curricular, com implicações diretas sobre a articulação entre os núcleos formativos, a definição de itinerários pedagógicos e o regime de colaboração com as redes públicas de ensino.

Na Resolução nº 1/2006, a docência é estabelecida como base da identidade profissional do/a pedagogo/a (art. 3º), conferindo centralidade ao trabalho docente nos processos de ensino e aprendizagem e reconhecendo a importância da atuação na gestão e na pesquisa educacional como dimensões constitutivas da prática profissional.

Por sua vez, a Resolução nº 4/2024 explicita que a formação inicial de professores deve preparar para o exercício do magistério em suas múltiplas dimensões, abrangendo a prática de sala de aula e a atuação nos processos de organização e gestão dos sistemas e instituições de Educação Básica (art. 12, parágrafo único). A definição de docência é também ampliada, ao incluir: “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” e a “produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas para as quais recebeu formação e as do campo educacional” (art. 12, parágrafo único, I e II).

Enquanto a Resolução nº 1/2006 delinea a docência como princípio fundante da identidade do/a pedagogo/a, com forte ênfase na atuação em sala de aula e no trabalho pedagógico em múltiplos espaços educativos, vinculados à pesquisa, a Resolução nº 4/2024 define o exercício da docência também como a organização dos processos escolares, a gestão democrática e a inserção nas políticas públicas, enfatizando a necessidade de alinhamento com os princípios das DCNEB e da BNCC e com a territorialização do conhecimento.

A dimensão da pesquisa, considerada fundamental para a formação da identidade do/a pedagogo/a segundo a Resolução nº 1/2006, aparece na Resolução nº 4/2024 mais associada à produção e à difusão do conhecimento no campo educacional, de forma periférica, já que não é tratada como eixo explícito do currículo.

As mudanças apresentadas pela Resolução nº 4/2024 refletem uma transformação no perfil esperado do/a pedagogo/a, podendo indicar uma formação menos voltada à constituição de um sujeito crítico e emancipado e mais direcionada à execução de políticas curriculares predefinidas, aproximando-se de um trabalho mais operacional e da aplicação técnica de normas.

### ***Estágio supervisionado***

A Resolução nº 1/2006 prevê o estágio curricular a ser realizado ao longo do curso, com o objetivo de proporcionar aos graduandos experiência de exercício profissional em ambientes escolares e não escolares (art. 6º, IV). O estágio abrange atividades de docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (art. 6º, IV, a), bem como

em disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na Educação Profissional, na área de serviços e de apoio escolar, na Educação de Jovens e Adultos e na gestão de processos educativos, incluindo o planejamento, a implementação e a avaliação de projetos educativos (art. 6º, IV, b–e), além de contemplar a participação em reuniões de formação pedagógica (art. 6º, IV, f). A norma não explicita parâmetros sobre a progressividade do estágio, nem determina mecanismos formais de articulação entre as instituições de ensino superior e as redes públicas de ensino.

A Resolução nº 4/2024 igualmente estabelece 400 horas obrigatórias para o estágio curricular supervisionado (art. 13, IV) a serem realizadas em instituições de Educação Básica. O estágio é estruturado para ocorrer em progressão planejada desde o início do curso (art. 14, §5º, I–II), com atividades iniciais de observação e posteriores momentos de trabalho direto em sala de aula, sob acompanhamento de professores regentes e docentes da instituição de ensino superior (art. 14, §5º, IV–V). O desenvolvimento do estágio ocorre em regime de colaboração entre as instituições formadoras e as redes públicas de ensino (art. 14, §5º) e inclui a implementação de projetos integradores de práticas educativas (art. 14, §4º), concebidos para articular teoria e prática e para fomentar o diálogo entre a formação acadêmica e os processos educativos do cotidiano escolar.

No contexto da Resolução nº 4/2024, a Educação Básica passa a desempenhar uma função ampliada no processo de formação inicial: além de constituir espaço de realização do estágio, as escolas públicas assumem papel de instituição coformadora (art. 14, §5º), participando ativamente do planejamento, do acompanhamento e da avaliação das experiências formativas dos licenciandos. Esse dispositivo normativo confere um novo status à Educação Básica no regime de colaboração entre universidade e escola, estabelecendo uma corresponsabilidade formalizada pela formação docente e contribuindo para a construção de processos formativos situados e articulados às demandas e aos contextos das redes públicas de ensino.

Algumas questões permanecem: a proposição de coformação entre universidades e instituições de Educação Básica não configuraria uma aproximação com a lógica de organização dos programas PIBID e Residência Pedagógica?

A operacionalização do conceito de escola como “instituição coformadora” requer condições objetivas e estruturais que nem sempre estão garantidas, como tempo de

planejamento coletivo, formação dos professores da educação básica para atuar como formadores e infraestrutura adequada. Sem esses elementos, há o risco de que a corresponsabilidade se converta em sobrecarga para os professores das escolas, reproduzindo a lógica de responsabilização sem apoio, comum nas políticas educacionais contemporâneas.

### ***Atividade de Extensão***

A Resolução nº 1/2006, elaborada em contexto anterior às determinações legais sobre a curricularização da extensão universitária, não contempla a extensão como componente curricular obrigatório da formação inicial do/a pedagogo/a. O texto normativo prevê, no art. 7º, III, a realização de Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), com carga mínima de 100 horas, como parte da carga horária total do curso. As AACC são detalhadas no núcleo de estudos integradores (art. 6º, III) e têm como finalidade promover o enriquecimento formativo dos estudantes, contemplando a participação em seminários, projetos de iniciação científica, atividades de monitoria, extensão e outras práticas acadêmicas e culturais. A Resolução determina que tais atividades sejam articuladas ao currículo do curso (art. 6º, III), de modo a contribuir para a formação integral dos/as pedagogos/as. Todavia, o texto normativo não estrutura a extensão universitária como um componente curricular obrigatório, nem define parâmetros específicos para sua realização em contextos escolares ou comunitários. A possibilidade de participação em ações extensionistas é prevista no conjunto mais amplo das AACC.

Por contraste, a Resolução nº 4/2024, fundamentada na legislação vigente – em especial na Emenda Constitucional nº 85/2015, na Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação (PNE) e na Resolução CNE/CES nº 7/2018, que dispõe sobre a Política Nacional de Extensão Universitária (Brasil, 2018b) –, institui explicitamente as Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE) como componente curricular obrigatório na formação inicial de professores.

Nos termos do art. 13, III, as AAE devem compor o currículo das licenciaturas com carga mínima de 320 horas, a serem desenvolvidas presencialmente em contextos escolares e comunitários e em regime de colaboração formal com as redes públicas de ensino (art. 14, §6º).

A inclusão da extensão como dimensão obrigatória da formação responde às exigências legais de que ao menos 10% da carga horária total dos cursos de graduação seja destinada a atividades de extensão universitária, voltadas à interação transformadora entre universidade e sociedade (Resolução CNE/CES nº 7/2018, art. 3º) (Brasil, 2018b). No âmbito da Resolução nº 4/2024, as AAE têm a função de aproximar o processo formativo das realidades sociais e escolares, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas e situadas, em articulação com os princípios da interdisciplinaridade, ética, justiça social e sustentabilidade (art. 13, I a VII).

Além disso, as AAE devem ser planejadas e realizadas em colaboração com as redes públicas de ensino (art. 14, §6º), consolidando a construção de itinerários formativos integrados entre universidade, escola e comunidade.

Em síntese, as duas resoluções analisadas apresentam distinções normativas claras quanto à posição da extensão no currículo. A Resolução nº 1/2006 prevê as AACC como componente de enriquecimento formativo, articuladas ao currículo, com carga obrigatória de 100 horas, mas sem exigência de realização em contexto escolar ou comunitário. Já a Resolução nº 4/2024, em consonância com a legislação vigente e com as diretrizes nacionais para a extensão universitária, institui a extensão como componente curricular obrigatório e estruturante, com presença vinculada ao território escolar e comunitário e com regime de colaboração formal com as redes públicas.

### ***Avaliação***

A Resolução nº 1/2006 não explicita diretrizes específicas para avaliação processual e formativa no âmbito da formação inicial do/a pedagogo/a. O texto normativo não referencia diretamente instrumentos de avaliação, nem parâmetros para acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, deixando tal definição a cargo das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus respectivos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC).

Também não há menção explícita ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), instituído posteriormente pela Lei nº 10.861/2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (Brasil, 2004). À época da promulgação da Resolução nº 1/2006, o ENADE ainda se encontrava em processo inicial

de implementação e consolidação como política pública de avaliação externa no âmbito da educação superior. Por essa razão, não figura como componente explícito da avaliação no texto da norma de 2006.

Por sua vez, a Resolução nº 4/2024 dedica atenção sistemática à avaliação da formação docente, estabelecendo diretrizes normativas que conferem à avaliação um papel articulado e formativo no processo formativo dos licenciandos. De acordo com o art. 16, a avaliação dos cursos de licenciatura deve utilizar instrumentos qualitativos, como portfólios, registros reflexivos, relatórios formativos e outras estratégias que permitam o acompanhamento processual, contínuo e integrado da aprendizagem e do desenvolvimento profissional. O foco é colocado na qualidade formativa da avaliação, coerente com os princípios de interdisciplinaridade, ética, justiça social e integração entre teoria e prática estabelecidos pela Resolução nº 4/2024.

Causa estranheza a determinação de instrumentos avaliativos, tais como portfólios e relatórios, pois, nesses termos, a resolução parece ultrapassar a autonomia pedagógica das universidades.

Além disso, a Resolução nº 4/2024 introduz uma diretriz importante ao determinar, em seu art. 20, que o formato e os instrumentos do ENADE, enquanto componente do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), deverão ser reformulados, de modo a assegurar compatibilidade com os princípios pedagógicos e formativos estabelecidos pela nova diretriz curricular.

Em primeiro lugar, a tentativa de compatibilizar a avaliação formativa interna com um sistema externo de larga escala como o ENADE, historicamente pautado por critérios de padronização e desempenho, pode gerar contradições. A própria previsão de reformulação do ENADE, constante no art. 20 da nova resolução, sinaliza esse desafio, mas não apresenta caminhos concretos para sua superação. Sem uma transformação estrutural do modelo avaliativo nacional, corre-se o risco de que as práticas internas nas IES sejam submetidas a uma lógica de conformidade com indicadores quantitativos e rankings, em detrimento da avaliação formativa e emancipadora.

O reforço à centralidade da avaliação pode ainda ser interpretado como parte de um movimento mais amplo de regulação e controle dos cursos de formação docente, típico das reformas educacionais orientadas por uma racionalidade gerencial.

## **Considerações Finais**

As diferenças observadas entre as duas resoluções refletem finalidades distintas: a Resolução nº 4/2024 busca estabelecer uma diretriz geral para a formação de todos os professores da Educação Básica, com forte articulação às demandas da BNCC e das políticas nacionais de educação. Já a Resolução nº 1/2006 permanece voltada à formação de pedagogos/as, com foco na construção de uma identidade profissional que integra docência, pesquisa e gestão escolar. No contexto atual, ambas as resoluções constituem marcos normativos contemporâneos que orientam a organização curricular e o desenvolvimento dos cursos de Pedagogia.

Além desses aspectos operacionais, será necessário aprofundar a reflexão sobre o projeto formativo e a identidade profissional do/a pedagogo/a, especialmente no que diz respeito ao equilíbrio entre as dimensões da docência, da gestão e da pesquisa. Embora a Resolução nº 4/2024 introduza avanços importantes no sentido da territorialização da formação e da aproximação com a escola pública, é importante destacar que a singularidade do sistema educacional brasileiro, com suas especificidades, potencialidades e fragilidades, demanda uma visão ampliada para a formação de professores.

Nesse cenário, é urgente que os cursos de Pedagogia e demais licenciaturas assumam uma postura propositiva e reflexiva frente à Resolução nº 4/2024 (Brasil, 2024), resguardando os princípios formativos que sustentam a Pedagogia como ciência da educação. É fundamental que a implementação dessa Resolução seja mediada por processos coletivos de reelaboração curricular que preservem a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo uma formação comprometida com a qualidade social da educação, com a produção de conhecimento e com o fortalecimento da escola pública.

Assim, reafirma-se a importância de que o curso de Pedagogia não se limite a formar profissionais para responder às exigências normativas da Educação Básica, ainda que necessárias, mas que se consolide como um espaço crítico de formação docente, voltado à análise e à transformação dos contextos educativos, à investigação dos fenômenos escolares e à construção de uma prática pedagógica ética, democrática e socialmente comprometida.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 15 abr. 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 16 maio 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 7/2010, de 7 de abril de 2010. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, Seção 1, p. 10, 9 jul. 2010. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d\\_c\\_n\\_educacao\\_basica\\_nova.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf). Acesso em: 19 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 19 dez. 2018b.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define 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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 31 dez. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de profissionais do magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, 30 maio 2024.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DOURADO, Luiz Fernandes. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: avanços e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 299-317, jan./mar. 2015a. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8532/6759>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes. A resolução CNE/CP nº 2/2015 e o processo instituinte das políticas de formação de professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 12., 26-29 out. 2015, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2015b. p. 1-10.

EVANGELISTA, Olinda; TITTON, Mauro; CHAVES, Priscila Monteiro. Formação e trabalho docente no terceiro governo Lula: Novas políticas, velho alvo. **Cadernos Cedes**, v. 45, e289823, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC289823>. Acesso em: 20 jul. 2025.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: limites e possibilidades das políticas atuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 41, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682>. Acesso em: 17 mar. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, 843-876, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300011>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MESQUITA DA SILVA, Maria Cristina; GUILHERME, Maria Cristina; BRITO, Renato de Oliveira. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: Cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 104, p. e5273, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273>

SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de Abreu; MARIANO, André Luiz Sena. Formação inicial de professores e a Resolução 02/2019: A arquitetura de retrocessos de um projeto curricular neoliberal. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65882>. Acesso em: 20 jul. 2025.

Licença: Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro/a co-autor/a) que outorga o direito da primeira publicação ao *Jornal de Políticas Educacionais*. Mais informações da licença Creative Commons encontram-se em <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/a/s autor/a/es/as e pelo periódico.