

O ESTÁGIO
SUPERVISIONADO NA
LICENCIATURA EM
MATEMÁTICA: DESAFIOS E
PERSPECTIVAS DA
RESOLUÇÃO CNE/CP N°
4/2024

SUPERVISED INTERNSHIP IN THE MATHEMATICS DEGREE PROGRAM:
CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF CNE/CP RESOLUTION N° 4/2024

Ciências Humanas • 01/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/782697233](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/782697233)

Luciana Maria de Souza Macêdo¹

Bárbara Paula Bezerra Leite Lima²

Leonardo Silva Santos

RESUMO

O presente artigo analisa as contribuições da Resolução CNE/CP nº 4/2024 para a formação inicial de professores, com foco nas implicações para os cursos de Licenciatura em Matemática. O estudo parte da compreensão de que o Estágio Supervisionado ocupa posição central nos processos formativos, constituindo-se como espaço de aprendizagem profissional, construção da identidade docente e articulação entre teoria e prática. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada na análise da legislação educacional e em referenciais teóricos sobre Formação de Professores, Estágio Supervisionado e Educação Matemática. Os resultados evidenciam que a nova normativa fortalece a inserção contínua dos licenciandos nos contextos da Educação Básica, amplia o papel formativo das escolas-campo e valoriza a prática como elemento estruturante da formação docente. Além disso, destaca-se a necessidade de integração entre conhecimentos matemáticos, pedagógicos e tecnológicos, bem como a incorporação de princípios relacionados à inclusão e à diversidade. Conclui-se que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um avanço na consolidação de percursos formativos mais reflexivos, contextualizados e alinhados às demandas contemporâneas da docência, especialmente no âmbito da formação de professores que ensinam Matemática.

Palavras-chave: Aprendizagem profissional docente; Estágio Supervisionado; Formação inicial de professores; Licenciatura em Matemática; Resolução CNE/CP nº 4/2024.

ABSTRACT

This article analyzes the contributions of CNE/CP Resolution No. 4/2024 to the initial training of teachers, focusing on the implications

for undergraduate courses in Mathematics.

This study is based on the understanding that supervised internships occupy a central position in training processes, constituting a space for professional learning, the construction of teaching identity, and the articulation between theory and practice. Methodologically, the research is characterized as qualitative, of a bibliographic and documentary nature, based on the analysis of educational legislation and theoretical frameworks on teacher training, supervised internships, and Mathematics Education. The results show that the new regulations strengthen the continuous integration of undergraduate students into Basic Education contexts, expand the formative role of field schools, and value practice as a structuring element of teacher training. Furthermore, the need for integration between mathematical, pedagogical, and technological knowledge is highlighted, as well as the incorporation of principles related to inclusion and diversity. It is concluded that CNE/CP Resolution No. 4/2024 represents progress in consolidating more reflective, contextualized training pathways aligned with the contemporary demands of teaching, especially in the context of training teachers who teach mathematics.

Keywords: Teacher professional development; Supervised internship; Initial teacher training; Bachelor's degree in Mathematics; CNE/CP Resolution No. 4/2024.

1. INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem ocupado posição de destaque nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente diante dos desafios impostos pelas transformações sociais, culturais, tecnológicas e pedagógicas que atravessam a Educação Básica. Nesse cenário, as políticas de formação docente assumem papel

estratégico na definição dos princípios, objetivos e percursos formativos que orientam a preparação dos futuros profissionais da Educação. Entre os diversos componentes que constituem os cursos de licenciatura, o Estágio Supervisionado destaca-se como um espaço privilegiado de aproximação entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade escolar, contribuindo para a construção da identidade profissional docente e para o desenvolvimento de saberes relacionados ao exercício da profissão.

Historicamente, a organização do Estágio Supervisionado acompanhou as diferentes concepções de formação de professores presentes na educação brasileira. Durante grande parte do século XX, predominou uma lógica formativa baseada na racionalidade técnica, na qual os conhecimentos teóricos eram produzidos na universidade e posteriormente aplicados pelos futuros professores nos contextos escolares. Nesse modelo, o Estágio era frequentemente compreendido como momento de observação e aplicação de métodos de ensino previamente definidos, ocupando uma posição periférica na estrutura curricular das licenciaturas. Conforme apontam Pimenta e Lima (2017), essa concepção contribuiu para o distanciamento entre teoria e prática e para a fragmentação dos processos formativos.

As transformações ocorridas no campo da formação docente, particularmente a partir das últimas décadas do século XX, impulsionaram a emergência de novas perspectivas sobre o papel do Estágio Supervisionado. Estudos desenvolvidos por Tardif (2014), Schön (2000), Zeichner (2010) e Nóvoa (2019) passaram a evidenciar que a aprendizagem da docência constitui um processo complexo, construído por meio da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e participação em contextos

reais de ensino. Sob essa perspectiva, o Estágio deixou de ser compreendido como simples espaço de aplicação da teoria e passou a ser reconhecido como ambiente de produção de conhecimentos, reflexão crítica e desenvolvimento profissional.

No Brasil, essas discussões influenciaram significativamente a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, promovendo avanços progressivos na valorização da prática pedagógica e na ampliação das experiências desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, insere-se nesse movimento ao estabelecer uma nova concepção de formação inicial fundamentada na aprendizagem profissional docente. A normativa propõe o fortalecimento da integração entre universidade e escola, a ampliação da presença dos licenciandos nos contextos escolares e a valorização das experiências práticas como elementos constitutivos da aprendizagem da docência.

As orientações presentes na Resolução CNE/CP nº 4/2024 representam uma mudança relevante na forma de compreender o Estágio Supervisionado. A escola passa a ser reconhecida como espaço formativo central, enquanto os estágios assumem funções relacionadas à socialização profissional, à construção da identidade docente e ao desenvolvimento de conhecimentos produzidos no exercício da profissão. Além disso, a normativa atribui destaque ao acompanhamento sistemático das experiências formativas por meio de portfólios, relatórios reflexivos e outros instrumentos de registro, reforçando a dimensão investigativa e reflexiva da formação inicial.

No contexto das Licenciaturas em Matemática, tais mudanças apresentam implicações particularmente significativas. A formação

do professor que ensina Matemática exige a articulação entre conhecimentos específicos da área, conhecimentos pedagógicos e experiências práticas desenvolvidas em situações reais de ensino. Como argumenta Shulman (1987), o exercício da docência demanda a mobilização de conhecimentos especializados capazes de transformar conteúdos disciplinares em objetos de aprendizagem acessíveis aos estudantes. Dessa forma, a ampliação da presença dos licenciandos nas escolas e o fortalecimento das experiências de estágio podem contribuir para a construção de percursos formativos mais integrados e coerentes com as demandas contemporâneas da Educação Matemática.

Ao mesmo tempo, a implementação das novas diretrizes apresenta desafios relacionados à reorganização curricular dos cursos, à consolidação das parcerias entre universidades e escolas-campo, à formação dos professores orientadores e à incorporação de temáticas como inclusão, diversidade e tecnologias digitais nos processos formativos. Tais desafios exigem reflexões aprofundadas sobre os impactos da nova normativa e sobre suas possibilidades de transformação da formação inicial de professores.

Diante desse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições da Resolução CNE/CP nº 4/2024 para a compreensão do Estágio Supervisionado na formação inicial de professores, com especial atenção às implicações para os cursos de Licenciatura em Matemática. Busca-se compreender como a normativa redefine o papel do Estágio, quais mudanças introduz na organização dos processos formativos e de que forma seus princípios dialogam com as discussões contemporâneas sobre aprendizagem profissional docente.

Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A investigação fundamenta-se na análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024 e em referenciais teóricos que discutem formação docente, estágios supervisionados, profissionalização do ensino e Educação Matemática. A interpretação dos dados foi realizada por meio do diálogo entre os documentos normativos e a literatura especializada, buscando identificar avanços, desafios e perspectivas decorrentes da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de compreender as transformações em curso nas políticas de formação inicial de professores e seus impactos sobre a organização das licenciaturas. Ao discutir a centralidade do Estágio Supervisionado e da aprendizagem profissional docente na Resolução CNE/CP nº 4/2024, o estudo pretende contribuir para o aprofundamento das reflexões acadêmicas sobre a formação de professores e para o fortalecimento de práticas formativas comprometidas com a qualidade da Educação Básica e com os desafios contemporâneos do ensino de Matemática.

2. CAMINHO METODOLÓGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, desenvolvido com o objetivo de analisar as contribuições da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, para a formação inicial de professores e, especificamente, para a organização dos Estágios Supervisionados nos cursos de Licenciatura em Matemática.

A opção pela abordagem qualitativa justifica-se pela natureza do objeto investigado, uma vez que o estudo busca compreender concepções, princípios e orientações presentes na política de formação docente, considerando seus significados e implicações para os processos formativos. De acordo com as concepções de Minayo (2014), as pesquisas qualitativas permitem analisar fenômenos sociais complexos, valorizando a interpretação dos contextos, das relações e dos sentidos produzidos pelos sujeitos e pelas instituições.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, a investigação fundamenta-se em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos acadêmicos que discutem temas relacionados à formação inicial de professores, aprendizagem profissional docente, profissionalização da docência, estágios supervisionados e Educação Matemática. Entre os principais referenciais teóricos utilizados destacam-se os estudos de Nóvoa (2019), Tardif (2014), Schön (2000), Zeichner (2010), Pimenta e Lima (2017), Fiorentini (2013), Shulman (1987), Lave e Wenger (1991), entre outros autores que contribuem para a compreensão da formação docente em perspectiva crítica e reflexiva.

A pesquisa documental concentrou-se na análise da Resolução CNE/CP nº 4/2024, considerada o documento central da investigação. Também foram examinados outros marcos normativos relacionados à formação de professores no Brasil, incluindo a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e documentos produzidos pelo

Conselho Nacional de Educação que contribuíram para a construção das políticas de formação docente nas últimas décadas.

Para a análise dos dados foi utilizada a técnica de análise documental, entendida como um procedimento sistemático de interpretação de documentos que possibilita identificar concepções, orientações, princípios e diretrizes presentes nos textos normativos (Cellard, 2008). Nesse processo, foram realizadas leituras sucessivas dos documentos selecionados, buscando identificar elementos relacionados à organização curricular das licenciaturas, à concepção de Estágio Supervisionado, à aprendizagem profissional docente, à relação entre universidade e escola e à formação do professor que ensina Matemática.

A interpretação dos dados ocorreu à luz do referencial teórico adotado, permitindo estabelecer aproximações e distanciamentos entre as orientações presentes na Resolução CNE/CP nº 4/2024 e as discussões contemporâneas sobre formação docente. A análise priorizou a identificação das mudanças paradigmáticas propostas pela normativa, especialmente aquelas relacionadas à transição de uma lógica centrada no cumprimento de carga horária para uma perspectiva fundamentada na aprendizagem profissional docente.

3. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS LICENCIATURAS

A compreensão contemporânea do Estágio Supervisionado como componente formativo fundamental na formação inicial de professores resulta de um longo processo histórico marcado por transformações nas concepções de docência, nas políticas educacionais e nas formas de organização dos cursos de licenciatura

no Brasil. Ao longo das últimas décadas, o Estágio deixou de ser entendido apenas como momento de aplicação de conhecimentos previamente adquiridos para assumir um papel estratégico na constituição da identidade profissional docente, na produção de saberes pedagógicos e na articulação entre teoria e prática. Essa trajetória revela mudanças significativas tanto na legislação educacional quanto nas concepções teóricas que orientam a formação de professores.

As primeiras regulamentações da formação docente no Brasil estavam fortemente vinculadas às Escolas Normais, criadas ainda no século XIX com a finalidade de preparar professores para o ensino primário. Nesse período, a formação possuía caráter predominantemente técnico e prescritivo, orientada pela transmissão de métodos de ensino considerados adequados para o exercício da profissão. A organização da formação docente esteve historicamente associada às demandas de expansão dos sistemas de ensino, sendo marcada por diferentes concepções de profissionalização e por distintos modelos pedagógicos (Saviani, 2009).

A institucionalização dos cursos superiores de formação de professores ocorreu de forma mais consistente a partir da década de 1930, especialmente após a criação das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Assim, consolidou-se o chamado modelo "3+1", no qual os estudantes cursavam três anos de formação específica em determinada área do conhecimento e apenas um ano destinado à formação pedagógica. Essa estrutura curricular contribuiu para reforçar a separação entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, estabelecendo uma dicotomia que

influenciaria a organização das licenciaturas durante várias décadas (Gatti, 2010).

Nesse modelo formativo, as experiências práticas ocupavam posição secundária no currículo. O Estágio Supervisionado era concebido como etapa final da formação, destinada à observação e aplicação dos conteúdos estudados ao longo do curso. Tal concepção refletia a influência da racionalidade técnica, perspectiva segundo a qual o professor seria um profissional responsável por aplicar métodos e teorias produzidos por especialistas externos ao contexto escolar. As críticas a essa visão ganharam força principalmente a partir das décadas de 1980 e 1990, quando diferentes estudos passaram a evidenciar a complexidade do trabalho docente e a insuficiência de modelos formativos baseados exclusivamente na transmissão de conhecimentos acadêmicos.

As mudanças ocorridas no campo da formação de professores foram acompanhadas por importantes transformações na legislação educacional brasileira. A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) representou um marco nesse processo ao reafirmar a necessidade de formação em nível superior para os docentes da Educação Básica e ao fortalecer a discussão sobre a qualidade dos cursos de licenciatura. A partir desse período, intensificaram-se os debates sobre a importância da prática pedagógica na formação inicial e sobre a necessidade de aproximar universidade e escola.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores passaram a desempenhar papel central nesse movimento de reestruturação. A Resolução CNE/CP nº 1/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2002 estabeleceram novos parâmetros para os cursos de

licenciatura, determinando a obrigatoriedade de 400 horas de estágio supervisionado e de 400 horas de prática como componente curricular distribuídas ao longo do curso. Essa medida representou um avanço significativo ao reconhecer que a aprendizagem da docência não poderia ocorrer apenas por meio do estudo teórico, mas deveria envolver experiências sistemáticas nos contextos reais de atuação profissional.

A ampliação da carga horária destinada às atividades práticas refletiu mudanças nas concepções de formação docente presentes na literatura educacional. As contribuições de Schön (2000) exerceram forte influência nesse debate ao defender que os profissionais constroem conhecimentos por meio da reflexão sobre a ação. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado deixa de ser compreendido como simples espaço de aplicação da teoria e passa a constituir ambiente de investigação, análise crítica e produção de saberes profissionais.

As discussões desenvolvidas por Tardif (2014) também contribuíram para redefinir o papel do Estágio na formação inicial. Ao reconhecer que os professores mobilizam diferentes tipos de saberes – disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais –, o autor evidencia que a profissionalidade docente é construída na interação entre formação acadêmica e prática profissional. Tal compreensão fortaleceu a valorização das experiências desenvolvidas nas escolas e ampliou o reconhecimento dos conhecimentos produzidos no exercício da docência.

Os avanços normativos ocorridos nas últimas décadas foram acompanhados pela ampliação da inserção dos licenciandos nas instituições de Educação Básica. A Resolução CNE/CP nº 2/2015

reforçou essa tendência ao estabelecer que a formação inicial deveria promover maior integração entre teoria e prática, reconhecendo a escola como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. O documento enfatizou a necessidade de fortalecer a articulação entre instituições formadoras e redes de ensino, ampliando as oportunidades de participação dos futuros professores em situações concretas da prática educativa.

Tal orientação aproxima-se das reflexões de Nóvoa (2019), para quem a formação docente deve estar centrada na profissão e desenvolvida em estreita relação com os contextos de trabalho. Segundo o autor, aprender a ensinar implica participar das práticas profissionais da docência, compreender a cultura escolar e construir conhecimentos a partir das experiências vivenciadas nas instituições educativas. Essa perspectiva tem influenciado significativamente as discussões sobre os estágios supervisionados e sobre a necessidade de promover uma inserção progressiva dos licenciandos na realidade escolar.

No campo da Educação Matemática, tais transformações assumem relevância particular. O ensino da Matemática envolve conhecimentos especializados que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares, exigindo compreensão dos processos de aprendizagem, das dificuldades dos estudantes e das estratégias pedagógicas adequadas aos diferentes contextos educacionais. O professor necessita desenvolver conhecimentos pedagógicos do conteúdo, capazes de transformar conceitos científicos em objetos de ensino acessíveis aos alunos. O estágio supervisionado torna-se, portanto, espaço privilegiado para a construção desses conhecimentos profissionais (Shulman, 1987).

As contribuições de Pimenta e Lima (2017) consolidaram uma compreensão do Estágio como atividade teórica e prática indissociável. Para as autoras, o Estágio deve ser concebido como espaço de pesquisa, reflexão e intervenção na realidade escolar, permitindo que os futuros professores desenvolvam uma postura crítica diante dos desafios educacionais. Essa concepção supera a visão tradicional de treinamento profissional e reconhece o estágio como processo formativo complexo e dinâmico.

Mais recentemente, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforça essa trajetória histórica ao adotar a aprendizagem profissional docente como eixo estruturante da formação inicial. A normativa valoriza a participação dos licenciandos em contextos reais de atuação, fortalece a relação entre universidade e escola e amplia a compreensão do estágio como espaço de desenvolvimento profissional. Tal orientação aproxima-se das discussões desenvolvidas por Zeichner (2010), que defende a construção de espaços híbridos de formação nos quais conhecimentos acadêmicos e conhecimentos profissionais possam dialogar de forma colaborativa.

A evolução histórica do Estágio Supervisionado evidencia, portanto, um movimento de progressiva valorização da prática como componente essencial da formação docente. Ao longo desse percurso, o Estágio deixou de ocupar posição periférica nos currículos das licenciaturas para assumir papel central na construção da identidade profissional, na aprendizagem da docência e na articulação entre teoria e prática. As transformações observadas na legislação e na produção acadêmica revelam o reconhecimento crescente de que aprender a ensinar constitui um processo complexo, situado e permanentemente construído na

interação entre universidade, escola e sociedade. Dessa forma, a trajetória histórica do Estágio Supervisionado expressa não apenas mudanças curriculares, mas também a consolidação de novas concepções sobre a profissão docente e sobre os processos de formação de professores no Brasil.

4. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DE 2024

A publicação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024), representa um marco importante no processo de reformulação das políticas de formação inicial de professores no Brasil. Ao estabelecer novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (Brasil, 2019), a normativa propõe mudanças significativas na organização dos cursos de licenciatura, especialmente no que se refere à compreensão da prática pedagógica, à inserção dos licenciandos nos contextos escolares e ao papel do Estágio Supervisionado nos processos de aprendizagem profissional docente. Mais do que uma atualização normativa, o documento sinaliza uma reconfiguração da própria concepção de formação docente, aproximando-se das discussões contemporâneas que defendem a docência como uma profissão complexa, situada e fundamentada na construção de conhecimentos produzidos na prática.

Uma das principais inovações da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) consiste na adoção da aprendizagem profissional docente como princípio estruturante da formação inicial. Essa orientação rompe com perspectivas historicamente marcadas pela fragmentação curricular e pela separação entre conhecimentos acadêmicos e experiências práticas. Em lugar de compreender a

prática como momento posterior à formação teórica, a resolução propõe uma organização curricular na qual os futuros professores aprendam a profissão por meio da participação progressiva em situações concretas de ensino e aprendizagem. Tal entendimento encontra respaldo nas contribuições de Nóvoa (2019), para quem a formação docente deve estar centrada na profissão e construída em estreita relação com os contextos reais de atuação profissional.

Nesse cenário, o Estágio Supervisionado assume uma posição de destaque nos percursos formativos das licenciaturas. Diferentemente de concepções tradicionais que o concebiam como etapa final de aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, a nova normativa o reconhece como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Essa mudança aproxima-se das reflexões de Tardif (2014), segundo as quais os saberes docentes são construídos a partir da articulação entre conhecimentos acadêmicos, experiências profissionais e interações estabelecidas no cotidiano escolar. O Estágio passa a ser compreendido, portanto, como ambiente de produção de conhecimentos e desenvolvimento da profissionalidade docente.

A centralidade atribuída à prática constitui outro aspecto fundamental da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024). O documento enfatiza que a formação inicial deve promover experiências sistemáticas e contínuas nos contextos da Educação Básica, possibilitando que os licenciandos compreendam a dinâmica das instituições escolares, participem das atividades pedagógicas e desenvolvam competências relacionadas ao exercício da docência. Essa orientação aproxima-se da perspectiva defendida por Schön (2000), para quem os profissionais aprendem por meio da

reflexão sobre situações reais de trabalho, construindo conhecimentos que emergem da própria prática profissional.

A valorização da prática não implica a redução da importância dos conhecimentos teóricos. Ao contrário, a resolução propõe uma articulação permanente entre teoria e prática, reconhecendo que ambas são dimensões indissociáveis da formação docente. Essa compreensão dialoga diretamente com os estudos de Pimenta e Lima (2017), que concebem o Estágio Supervisionado como atividade teórica e prática simultaneamente. Para as autoras, a inserção dos estudantes nas escolas deve possibilitar a análise crítica da realidade educacional, favorecendo processos de investigação, reflexão e intervenção pedagógica.

Outro elemento inovador presente na normativa refere-se à compreensão do Estágio como espaço de socialização profissional. A formação docente passa a ser entendida como um processo que envolve a participação dos licenciandos nas práticas, culturas e relações que caracterizam o trabalho dos professores. Nessa perspectiva Lave e Wenger (1991) defendem a aprendizagem situada como processo de participação em comunidades de prática. Ao vivenciar o cotidiano escolar, os futuros professores têm a oportunidade de conhecer as formas de organização da escola, compreender os desafios da profissão e construir gradualmente sua identidade docente.

Sob essa ótica, a presença contínua do licenciando na Educação Básica constitui um dos pilares da formação proposta pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024). O documento incentiva a inserção progressiva dos estudantes nos diferentes contextos escolares desde os primeiros períodos do curso, superando modelos

que concentravam as experiências práticas apenas nos semestres finais da graduação. Essa aproximação antecipada favorece a compreensão da realidade educacional e amplia as possibilidades de construção de conhecimentos profissionais ao longo da formação. As reflexões de Zeichner (2010) reforçam essa perspectiva ao destacar que a aprendizagem da docência ocorre de forma mais significativa quando os estudantes participam continuamente das práticas que constituem o trabalho profissional.

A ampliação da presença dos licenciandos nas escolas também fortalece a relação entre instituições formadoras e sistemas de ensino. Nesse contexto, as escolas-campo deixam de ser compreendidas apenas como locais de realização de estágios obrigatórios e passam a ocupar papel estratégico na formação docente. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) reconhece essas instituições como espaços formativos fundamentais, atribuindo-lhes responsabilidades compartilhadas na formação dos futuros professores. Tal orientação aproxima-se das concepções defendidas por Nóvoa (2019), o qual enfatiza a necessidade de construir uma formação desenvolvida “com a profissão, na profissão e para a profissão”.

A valorização das escolas-campo representa um avanço significativo na superação da histórica separação entre universidade e escola. Durante décadas, os conhecimentos produzidos nos contextos escolares foram frequentemente subordinados aos saberes acadêmicos. A nova normativa, entretanto, reconhece que a aprendizagem da docência depende do diálogo permanente entre esses diferentes espaços formativos. As experiências vivenciadas pelos professores da Educação Básica passam a ser compreendidas como importantes fontes de conhecimento profissional,

contribuindo para o desenvolvimento dos licenciandos e para a consolidação de processos formativos mais contextualizados.

Para o ensino da Matemática, exige a mobilização de conhecimentos especializados relacionados não apenas aos conteúdos disciplinares, mas também às formas pelas quais os estudantes aprendem conceitos matemáticos. Shulman (1987) aponta que o professor necessita desenvolver conhecimentos pedagógicos do conteúdo capazes de transformar saberes científicos em experiências de aprendizagem significativas. A convivência prolongada com o ambiente escolar favorece a construção desses conhecimentos e amplia as possibilidades de compreensão das dificuldades, potencialidades e estratégias relacionadas ao ensino da Matemática.

Outro aspecto de destaque na Resolução CNE/CP nº 4/2024 refere-se à exigência de acompanhamento sistemático das experiências formativas desenvolvidas pelos licenciandos. O documento prevê mecanismos de monitoramento e registro das atividades realizadas durante o estágio, valorizando processos contínuos de reflexão sobre a prática. Entre esses instrumentos destacam-se os portfólios, diários de campo, relatórios reflexivos e demais registros que permitam documentar as experiências vivenciadas e analisar os processos de aprendizagem profissional (Brasil, 2024).

A utilização de portfólios e relatórios formativos aproxima-se das discussões contemporâneas sobre avaliação na formação docente. Alarcão (2011), aponta que os registros reflexivos favorecem a construção da autonomia profissional ao possibilitar que os futuros professores analisem criticamente suas experiências, identifiquem dificuldades, reconheçam avanços e desenvolvam capacidades de

autoavaliação. Nessa perspectiva, os instrumentos de acompanhamento deixam de cumprir função meramente burocrática e passam a integrar os próprios processos de aprendizagem profissional.

A elaboração de registros sistemáticos também contribui para fortalecer a dimensão investigativa da formação docente. Ao documentar observações, intervenções pedagógicas e reflexões sobre o cotidiano escolar, os licenciandos desenvolvem habilidades relacionadas à pesquisa educacional e à produção de conhecimentos sobre a prática. Pimenta e Lima (2017), defendem o Estágio Supervisionado como espaço de pesquisa e construção de saberes profissionais.

As orientações presentes na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) evidenciam, portanto, uma compreensão ampliada do estágio supervisionado e de seu papel na formação inicial de professores. A centralidade da prática, a valorização das escolas-campo, a presença contínua dos licenciandos na Educação Básica, a socialização profissional e o acompanhamento sistemático das experiências formativas configuram elementos que contribuem para fortalecer a aprendizagem da docência como processo complexo e progressivo. Tais diretrizes aproximam-se das tendências internacionais de formação docente e reforçam a compreensão de que aprender a ensinar exige participação ativa nos contextos profissionais da educação.

Dessa forma, a nova normativa representa um importante avanço na consolidação de modelos formativos mais integrados, reflexivos e contextualizados. Ao reconhecer a aprendizagem profissional docente como eixo estruturante da formação inicial, a Resolução

CNE/CP nº 4/2024 fortalece o papel do estágio supervisionado na constituição da identidade profissional dos futuros professores e amplia as possibilidades de construção de percursos formativos alinhados às demandas contemporâneas da Educação Básica e às necessidades da formação dos professores que ensinam Matemática (Brasil, 2024).

5. IMPLICAÇÕES PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA

As transformações introduzidas pela Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) produzem impactos significativos na organização dos cursos de Licenciatura em Matemática, exigindo revisões curriculares, reestruturação das práticas formativas e fortalecimento das relações entre universidades e escolas da Educação Básica. Ao assumir a aprendizagem profissional docente como eixo estruturante da formação inicial, a normativa desafia instituições formadoras a superarem modelos tradicionalmente fragmentados, nos quais os conhecimentos matemáticos e pedagógicos são desenvolvidos de forma dissociada. Nesse cenário, as mudanças propostas não se restringem à reorganização de cargas horárias ou componentes curriculares, mas demandam uma profunda revisão das concepções que orientam a formação do professor que ensina Matemática.

Entre os principais desafios decorrentes da implementação das novas diretrizes destaca-se a necessidade de reconstrução dos projetos pedagógicos dos cursos. Historicamente, as licenciaturas em Matemática foram organizadas sob forte influência do modelo disciplinar, caracterizado pela predominância dos conteúdos matemáticos específicos e pela concentração dos componentes

pedagógicos nos períodos finais da formação. Conforme observa Gatti (2010), essa organização curricular contribuiu para o distanciamento entre os conhecimentos acadêmicos e as demandas concretas do trabalho docente. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 propõe justamente a superação dessa lógica ao defender uma formação integrada, na qual os conhecimentos profissionais sejam construídos de forma articulada ao longo de todo o percurso formativo (Brasil, 2024).

A reorganização curricular exigida pela nova normativa demanda o fortalecimento das conexões entre as disciplinas matemáticas e as práticas pedagógicas. Durante muito tempo, os cursos de Licenciatura em Matemática privilegiaram o aprofundamento dos conteúdos científicos, frequentemente desvinculados das discussões sobre ensino e aprendizagem. Contudo, pesquisas desenvolvidas no campo da Educação Matemática demonstram que o domínio do conhecimento matemático, embora fundamental, não é suficiente para garantir uma atuação docente qualificada. O professor necessita desenvolver conhecimentos pedagógicos do conteúdo, capazes de transformar conceitos matemáticos em experiências de aprendizagem significativas para os estudantes (Shulman, 1987).

Essa perspectiva é reforçada pelos estudos de Fiorentini (2013), que defende a necessidade de integrar formação matemática, formação pedagógica e desenvolvimento profissional docente. Para o autor, a aprendizagem da docência em Matemática ocorre por meio da articulação entre conhecimentos conceituais, experiências práticas e reflexão crítica sobre os processos de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, as novas diretrizes estimulam a construção de currículos capazes de promover o diálogo permanente entre os diferentes

componentes formativos, favorecendo a compreensão da Matemática como conhecimento escolar e não apenas como conhecimento acadêmico.

Um elemento que assume um papel estratégico nesse cenário encontra-se ancorado nos laboratórios de ensino de Matemática. Tradicionalmente associados à produção de materiais didáticos e à realização de atividades experimentais, esses espaços passam a adquirir novas funções diante das orientações da Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024). Os laboratórios podem constituir ambientes privilegiados para o desenvolvimento da aprendizagem profissional docente, possibilitando a elaboração, aplicação e avaliação de práticas pedagógicas fundamentadas em situações reais de ensino. Além disso, favorecem a aproximação entre teoria e prática, permitindo que os licenciandos experimentem metodologias de ensino, analisem dificuldades de aprendizagem e construam estratégias didáticas adequadas aos diferentes contextos educacionais.

Pesquisas desenvolvidas por D'Ambrosio (1996) ajudam a compreender a relevância desses espaços ao enfatizar a necessidade de promover experiências de aprendizagem que valorizem a investigação, a criatividade e a contextualização dos conhecimentos matemáticos. Nessa perspectiva, os laboratórios deixam de ser ambientes complementares e passam a integrar de forma mais efetiva os processos de formação docente, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inovadoras e socialmente significativas.

A incorporação das tecnologias digitais aos processos formativos constitui outra implicação importante decorrente das novas

diretrizes. As transformações tecnológicas observadas nas últimas décadas têm produzido mudanças significativas nas formas de ensinar, aprender e produzir conhecimentos. Como consequência, a formação inicial de professores necessita preparar os licenciandos para utilizar recursos digitais de maneira crítica, criativa e pedagogicamente fundamentada. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reconhece essa necessidade ao incentivar a integração das tecnologias aos processos de aprendizagem profissional e às experiências desenvolvidas nos estágios supervisionados (Brasil, 2024).

No âmbito da Licenciatura em Matemática, as tecnologias digitais oferecem possibilidades particularmente relevantes para o ensino da disciplina. Softwares de Geometria dinâmica, aplicativos de Modelagem Matemática, plataformas interativas e ambientes virtuais de aprendizagem ampliam as oportunidades de exploração de conceitos e de desenvolvimento de práticas investigativas. Nessa conjuntura, Mishra e Koehler (2006) evidenciam que a integração efetiva das tecnologias depende da articulação entre conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e disciplinares. Dessa forma, os estágios supervisionados podem constituir espaços privilegiados para que os futuros professores experimentem diferentes recursos digitais e reflitam sobre suas potencialidades e limitações no ensino da Matemática.

As novas diretrizes também ampliam as responsabilidades dos cursos de Licenciatura em Matemática em relação à formação para a inclusão e para a diversidade. A crescente heterogeneidade das salas de aula brasileiras exige que os futuros professores desenvolvam competências relacionadas ao atendimento de estudantes com diferentes características culturais, sociais,

cognitivas e linguísticas. Tal demanda ultrapassa o domínio dos conteúdos matemáticos e envolve a construção de práticas pedagógicas comprometidas com os princípios da equidade e da justiça educacional.

Nesse contexto, os estágios supervisionados assumem papel fundamental ao possibilitar que os licenciandos convivam com a diversidade presente nas escolas e reflitam sobre os desafios da educação inclusiva. Ainscow e Booth (2011) indicam que a inclusão deve ser compreendida como um processo permanente de eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. Assim, a formação inicial precisa criar oportunidades para que os futuros professores desenvolvam estratégias de ensino capazes de atender às necessidades de todos os estudantes, valorizando as diferenças como elemento constitutivo dos processos educativos.

Além dos desafios relacionados à implementação das diretrizes, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 abre importantes possibilidades de inovação para os estágios supervisionados em Matemática. A ampliação da presença dos licenciandos nas escolas permite o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, atividades investigativas, ações de extensão universitária e experiências de pesquisa articuladas ao ensino. Essas iniciativas contribuem para superar modelos tradicionais de estágio centrados exclusivamente na observação e na regência, favorecendo a construção de percursos formativos mais dinâmicos e contextualizados.

As pesquisas de Ponte (2012) evidenciam que a investigação da própria prática constitui importante estratégia de desenvolvimento profissional para professores que ensinam Matemática. Sob essa perspectiva, os estágios podem ser organizados como espaços de

produção de conhecimento, nos quais os licenciandos observam fenômenos educacionais, analisam situações de aprendizagem, elaboram intervenções pedagógicas e refletem sobre os resultados obtidos. Tal concepção aproxima-se da ideia de professor pesquisador e fortalece a formação de profissionais mais autônomos e reflexivos.

Outra possibilidade inovadora refere-se à constituição de comunidades colaborativas de aprendizagem envolvendo licenciandos, professores da Educação Básica e docentes universitários. Conforme argumentam Lave e Wenger (1991), a aprendizagem profissional ocorre por meio da participação em comunidades de prática nas quais os sujeitos compartilham experiências, conhecimentos e desafios. A consolidação dessas redes colaborativas pode fortalecer significativamente a qualidade dos estágios supervisionados e ampliar as oportunidades de desenvolvimento profissional dos futuros professores.

As orientações presentes na Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) indicam, portanto, que os cursos de Licenciatura em Matemática atravessam um momento de importantes transformações. Embora a implementação das novas diretrizes apresente desafios relacionados à reorganização curricular, à formação dos docentes e ao fortalecimento das parcerias com as escolas, as mudanças propostas também criam condições favoráveis para a construção de percursos formativos mais integrados, inovadores e comprometidos com a aprendizagem profissional docente. Ao valorizar a articulação entre conhecimentos matemáticos, prática pedagógica, tecnologias digitais, inclusão e investigação da prática, a nova normativa amplia as possibilidades de formação de professores capazes de responder às demandas

contemporâneas da Educação Básica e aos desafios específicos do ensino de Matemática.

6. ANÁLISE E DISCUSÃO DAS TRANSFORMAÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024

A análise dos documentos normativos e da literatura especializada evidenciam que a trajetória histórica do Estágio Supervisionado acompanha as transformações ocorridas nas concepções de formação docente ao longo das últimas décadas. Os dados analisados indicam que as políticas educacionais brasileiras têm progressivamente ampliado o reconhecimento da prática como dimensão constitutiva da aprendizagem profissional, superando modelos formativos marcados pela fragmentação curricular e pela separação entre teoria e prática. Nesse movimento, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 emerge como um importante marco regulatório ao consolidar princípios que já vinham sendo defendidos por pesquisadores da área da Formação de Professores e da Educação Matemática.

Os resultados da análise documental demonstram que a nova normativa rompe, em certa medida, com a lógica historicamente associada ao chamado modelo da racionalidade técnica. Durante muitos anos, os cursos de licenciatura foram organizados a partir da premissa de que o domínio dos conteúdos específicos e das teorias pedagógicas seria suficiente para preparar os futuros professores para o exercício profissional. Nessa perspectiva, o Estágio Supervisionado era frequentemente concebido como momento de aplicação prática de conhecimentos previamente adquiridos na universidade. Para Schön (2000), tal concepção desconsidera a complexidade das situações enfrentadas pelos docentes no

cotidiano escolar, reduzindo a profissão a um conjunto de técnicas passíveis de reprodução.

A leitura da Resolução CNE/CP nº 4/2024 revela uma mudança significativa nessa compreensão ao reconhecer a aprendizagem profissional docente como eixo estruturante da formação inicial. Essa orientação dialoga com as reflexões de Nóvoa (2019), que defende uma formação construída a partir da profissão e desenvolvida em estreita articulação com os contextos reais de trabalho. Os dados sugerem que a normativa desloca o foco da simples integralização de cargas horárias para a efetiva participação dos licenciandos em experiências formativas capazes de promover a construção de conhecimentos profissionais contextualizados.

Outro aspecto evidenciado pela análise compete à centralidade atribuída à prática pedagógica ao longo de todo o percurso formativo. Diferentemente das diretrizes anteriores, nas quais as experiências de estágio frequentemente se concentravam nos períodos finais dos cursos, a nova resolução incentiva a inserção progressiva e contínua dos licenciandos na Educação Básica. Nesse ponto, Zeichner (2010), defende a constituição de espaços híbridos de formação, nos quais universidade e escola compartilham responsabilidades na aprendizagem da docência. Os resultados indicam que essa aproximação tende a favorecer a construção de percursos formativos mais coerentes com as demandas da profissão docente.

A valorização da presença contínua dos estudantes nas escolas também reforça a compreensão do estágio supervisionado como espaço de socialização profissional. A análise da normativa permite identificar uma concepção de formação que ultrapassa a aquisição

de conhecimentos teóricos e reconhece a importância da participação dos licenciandos nas práticas, culturas e relações que caracterizam o cotidiano escolar. Tal entendimento encontra respaldo nas contribuições de Lave e Wenger (1991), segundo as quais a aprendizagem ocorre por meio da participação em comunidades de prática e da interação com profissionais mais experientes. Nessa perspectiva, aprender a ensinar envolve um processo gradual de inserção na cultura profissional docente.

Os dados analisados revelam ainda uma redefinição do papel das escolas-campo na formação inicial. Historicamente, essas instituições foram concebidas como espaços destinados à realização das atividades práticas exigidas pelos cursos de licenciatura. Entretanto, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) atribui às escolas uma função formativa mais ampla, reconhecendo-as como ambientes privilegiados para a aprendizagem profissional. Essa mudança aproxima-se das proposições de Nóvoa (2019), que defende a construção de uma formação realizada “com a profissão” e não apenas “para a profissão”. A valorização das escolas-campo contribui para fortalecer o diálogo entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos produzidos no exercício da docência.

No contexto específico da Licenciatura em Matemática, as evidências apontam para desafios e oportunidades decorrentes da implementação das novas diretrizes. A análise demonstra que a integração entre conhecimentos matemáticos e conhecimentos pedagógicos constitui uma das principais exigências impostas pela nova normativa. Durante décadas, os currículos das licenciaturas foram organizados de forma compartimentalizada, dificultando a articulação entre os conteúdos específicos da Matemática e os processos de ensino e aprendizagem. Para Shulman (1987), a

formação docente requer o desenvolvimento de conhecimentos especializados que permitam ao professor transformar conceitos matemáticos em experiências de aprendizagem compreensíveis e significativas para os estudantes.

As discussões desenvolvidas no campo da Educação Matemática reforçam essa necessidade de integração curricular. Os estudos de Fiorentini (2013) evidenciam que a aprendizagem da docência em Matemática ocorre por meio da articulação entre conhecimentos conceituais, experiências de ensino e reflexão crítica sobre a prática. Nesse sentido, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 cria condições favoráveis para a construção de percursos formativos mais coerentes com as especificidades da profissão docente, ao valorizar experiências formativas desenvolvidas em contextos reais de atuação (Brasil, 2024).

Outra dimensão relevante identificada na análise refere-se à ampliação das possibilidades de inovação pedagógica nos estágios supervisionados. A normativa incentiva a utilização de metodologias investigativas, projetos interdisciplinares, práticas colaborativas e recursos tecnológicos como elementos constitutivos da formação docente. Essa orientação dialoga com as transformações observadas nos processos de ensino e aprendizagem da Matemática, especialmente diante da crescente presença das tecnologias digitais nos ambientes educacionais. Mishra e Koehler (2006), através de seus estudos, ajudam a compreender que a integração das tecnologias à formação docente exige o desenvolvimento articulado de conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e disciplinares, aspecto que pode ser potencializado por meio das experiências vivenciadas nos estágios.

Os resultados também evidenciam a relevância atribuída à formação para a inclusão e para a diversidade. A presença dos licenciandos em diferentes contextos escolares amplia as oportunidades de compreensão das múltiplas realidades que caracterizam a Educação Básica brasileira. Ainscow e Booth (2011), compreendem a inclusão como processo permanente de eliminação de barreiras à participação e à aprendizagem. A convivência com estudantes de diferentes origens sociais, culturais e cognitivas favorece a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a equidade educacional.

A análise da normativa também permite destacar a importância atribuída aos instrumentos de acompanhamento e reflexão sobre a prática. A exigência de registros sistemáticos por meio de portfólios, relatórios e outros dispositivos formativos demonstra a preocupação com a construção de processos contínuos de reflexão profissional. Conforme retrata Alarcão (2011), a reflexão sistemática sobre as experiências vividas constitui elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia docente e para a construção de saberes profissionais. Nesse contexto, os registros deixam de assumir função meramente administrativa e passam a integrar os próprios processos de aprendizagem da docência.

As evidências encontradas permitem afirmar que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 promove uma reconfiguração significativa da compreensão do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura. Mais do que ampliar experiências práticas ou reorganizar componentes curriculares, a normativa introduz uma nova racionalidade formativa baseada na aprendizagem profissional, na colaboração entre universidade e escola e na valorização dos conhecimentos construídos nos contextos de atuação docente. Tal

movimento aproxima-se das tendências internacionais de formação de professores e reforça a compreensão da docência como profissão complexa, reflexiva e socialmente situada.

Por fim, os dados analisados indicam que a efetivação das mudanças propostas dependerá da capacidade das instituições formadoras de reinterpretar e operacionalizar os princípios presentes na resolução. Assim como assinala Ball (2001), as políticas educacionais não são implementadas de forma linear, mas reconstruídas pelos sujeitos e instituições envolvidos em sua execução. Nesse sentido, os desafios relacionados à reorganização curricular, à formação dos professores formadores, à consolidação das parcerias com as escolas-campo e à construção de novas culturas institucionais constituem elementos centrais para que os objetivos da Resolução CNE/CP nº 4/2024 se concretizem na formação dos futuros professores de Matemática. Pois, a normativa representa não apenas uma mudança regulatória, mas uma oportunidade para repensar os fundamentos da formação docente e fortalecer a aprendizagem profissional como núcleo estruturante das licenciaturas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas neste estudo permitiram compreender que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um importante marco no processo de reconfiguração da formação inicial de professores no Brasil. A análise da normativa, articulada à literatura especializada sobre Formação Docente, Estágio Supervisionado e Educação Matemática, evidenciou que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais propõem uma mudança significativa na forma de compreender os processos formativos das licenciaturas,

especialmente ao reconhecer a aprendizagem profissional docente como eixo estruturante da formação.

A trajetória histórica do Estágio Supervisionado analisada ao longo deste trabalho demonstrou que esse componente curricular passou por profundas transformações nas últimas décadas. De uma atividade frequentemente concebida como momento de aplicação de conhecimentos teóricos, o estágio assumiu gradativamente um papel central na construção da identidade profissional docente, na produção de saberes pedagógicos e na aproximação entre universidade e escola. Nesse contexto, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 fortalece um movimento já defendido por pesquisadores da área da educação ao valorizar a inserção progressiva dos licenciandos nos contextos reais de atuação profissional e ao reconhecer a prática como dimensão constitutiva da formação docente.

As análises realizadas permitiram identificar que a normativa introduz uma concepção de formação baseada na participação ativa dos futuros professores nas práticas educativas desenvolvidas nas escolas da Educação Básica. Tal orientação desloca o foco da formação de uma lógica centrada exclusivamente na organização curricular e no cumprimento de cargas horárias para uma perspectiva fundamentada na aprendizagem da docência em contextos concretos de atuação. Dessa forma, a escola passa a ocupar posição estratégica nos processos formativos, assumindo papel de corresponsabilidade na constituição dos saberes profissionais dos licenciandos.

Um elemento importante se encontra na valorização do Estágio Supervisionado como espaço de socialização profissional. Ao

incentivar a presença contínua dos estudantes nas instituições escolares, a resolução amplia as oportunidades de participação em situações reais de ensino, planejamento, avaliação e gestão pedagógica. Essa aproximação favorece a construção de conhecimentos profissionais contextualizados e contribui para o fortalecimento da identidade docente, aspecto amplamente discutido na literatura contemporânea sobre formação de professores.

No âmbito específico da Licenciatura em Matemática, os resultados apontam que a implementação das novas diretrizes poderá favorecer a construção de percursos formativos mais integrados e coerentes com as demandas da profissão docente. A articulação entre conhecimentos matemáticos, conhecimentos pedagógicos e experiências práticas emerge como um dos principais desafios e, simultaneamente, como uma das mais relevantes contribuições da normativa. A valorização dos laboratórios de ensino, das tecnologias digitais, das práticas investigativas e das experiências desenvolvidas nos contextos escolares amplia as possibilidades de inovação pedagógica e fortalece a formação de professores capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da Educação Básica.

A pesquisa também evidenciou que a efetivação dos princípios presentes na Resolução CNE/CP nº 4/2024 dependerá do compromisso institucional das universidades, das escolas-campo e dos sistemas de ensino. A reorganização curricular dos cursos, a formação dos professores orientadores, a consolidação das parcerias entre instituições formadoras e escolas da Educação Básica e a criação de condições adequadas para o desenvolvimento dos estágios constituem elementos fundamentais para que os objetivos

propostos pela normativa se concretizem no cotidiano das licenciaturas.

Embora a resolução represente um avanço significativo para a formação inicial docente, sua implementação suscita desafios que demandam acompanhamento contínuo e produção de novos estudos. Torna-se necessário investigar como as instituições de ensino superior estão reinterpretação as diretrizes propostas, quais estratégias estão sendo desenvolvidas para fortalecer a aprendizagem profissional docente e quais impactos essas mudanças poderão produzir na formação dos futuros professores e na qualidade da Educação Básica.

Conclui-se, portanto, que a Resolução CNE/CP nº 4/2024 inaugura uma perspectiva formativa que reconhece a docência como profissão complexa, reflexiva e socialmente situada. Ao fortalecer a integração entre universidade e escola, valorizar os contextos reais de aprendizagem profissional e ampliar o papel formativo dos estágios supervisionados, a normativa contribui para a construção de uma formação inicial mais contextualizada, colaborativa e comprometida com os desafios educacionais do século XXI.

Para os cursos de Licenciatura em Matemática, essa mudança representa uma oportunidade de repensar práticas formativas historicamente consolidadas e de construir novos caminhos para a formação de professores críticos, investigativos e capazes de promover aprendizagens matemáticas significativas em contextos educacionais diversos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony. **Index para a Inclusão:** desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Brasília: CNE, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. Brasília: CNE, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. In: Poupart *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática:** da teoria à prática. Campinas: Papirus, 1996.

DUBAR, Claude. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FIORENTINI, Dario. A investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam Matemática.** Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11-40.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated Learning:** Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pesquisa em educação.** Goiânia: Alternativa, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2014.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, 2006.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2017.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de

professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

¹ Docente do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Regional do Cariri – URCA. [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Docente do Curso de Licenciatura em Matemática na Universidade Regional do Cariri – URCA.