

Vinte e cinco anos do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e das Resoluções nº 01 e nº 02/2002: O que se passou até aqui?

Twenty-five years of CNE/CP Technical Opinion 09/2001 and Resolutions 01 and 02/2002: What has happened so far?

Veinticinco años del Dictamen 09/2001 y de las Resoluciones 01 y 02/2002 del CNE/CP: ¿qué ha sucedido hasta ahora?

Fabrizio Monte Freitas  0000-0002-1551-7470

Universidade Federal do Pampa, Bagé, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: fabriciofreitas@unipampa.edu.br

Cátia Maria Nehring  0000-0001-5372-4107

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: catia@unijui.edu.br

Resumo: O artigo analisa as políticas públicas curriculares e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática no Brasil entre 2001 e 2025. Seu objetivo é identificar as mudanças e permanências nas legislações, desde o Parecer CNE/CP nº 09/2001 até a Resolução CNE/CP nº 04/2024, examinando seus impactos na autonomia institucional e na docência. Adota-se uma abordagem metodológica baseada na pesquisa documental, de natureza qualitativa e descritivo-interpretativa, articulada às reflexões do Fórum Regional de Formação de Professores - RS. Os resultados indicam um movimento pendular na legislação, que oscila entre propostas reflexivas/emancipatórias e abordagens tecnicistas subordinadas à BNCC, além da expansão da formação precarizada via EaD. Conclui-se que as frequentes alterações normativas causam desgaste institucional, reforçando a necessidade de uma política de Estado contínua que garanta presencialidade, autonomia e formação docente crítica.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares. Matemática. Formação de Professores.

Abstract: The article analyzes public curriculum policies and the National Curriculum Guidelines for the initial and continuing education of teachers who teach Mathematics in Brazil between 2001 and 2025. Its objective is to identify changes and continuities in legislation, from CNE/CP Opinion nº 09/2001 to CNE/CP Resolution nº 04/2024, examining their impacts on institutional autonomy and teaching. A methodological approach based on documentary research of a qualitative, descriptive-interpretive nature is adopted, articulated with the reflections of the Regional Forum on Teacher Training. The results indicate a pendulum movement in legislation, oscillating between reflective/emancipatory proposals and technical approaches subordinated to the BNCC, in addition to the expansion of precarious training via distance learning. It concludes that frequent regulatory changes cause institutional wear and tear, reinforcing the need for a continuous State policy that guarantees in-person education, autonomy, and critical teacher education.

Keywords: Curriculum Guidelines. Mathematics. Teacher Education.

Resumen: El artículo analiza las políticas curriculares y las Directrices Nacionales para la formación de profesores de Matemáticas en Brasil entre 2001 y 2025. Busca identificar cambios y permanencias desde el Dictamen CNE/CP n.º 09/2001 hasta la Resolución CNE/CP n.º 04/2024, examinando sus impactos en la autonomía institucional y la docencia. Metodológicamente, adopta una investigación documental cualitativa y descriptivo-interpretativa, articulada con reflexiones del Foro Regional de Formación de Profesores. Los resultados evidencian un movimiento pendular entre propuestas reflexivas/emancipadoras y enfoques tecnicistas subordinados a la BNCC, además de la expansión de formación precarizada vía educación a distancia. Se concluye que los frecuentes cambios normativos generan desgaste institucional, reforzando la necesidad de una política de Estado continua que garantice presencialidad, autonomía y formación docente crítica.

Palabras clave: Directrices curriculares. Matemáticas. Formación Docente.

1 Introdução

Esta produção resulta de pesquisas desenvolvidas pelos autores, integrada às suas vivências em processo de revisão de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), principalmente de Matemática e Pedagogia. O texto consolida as reflexões, debates e proposições emergentes do Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática, realizado em Pelotas - RS no mês de maio de 2026, mais especificamente a partir do Grupo de Discussão 04 - “Políticas Públicas Curriculares para a formação inicial de professores que ensinam matemática”, coordenado pelos autores.

O GD 04 teve como objetivo precípuo refletir criticamente sobre o percurso normativo deflagrado pelo Parecer CNE/CP nº 09/2001 — marco da separação institucional entre Bacharelado e Licenciatura — até a recente Resolução CNE/CP nº 04/2024. A análise contemplou a diversidade de movimentos institucionais representados no evento, investigando suas diferentes compreensões, reestruturações e encaminhamentos para a reformulação dos PPCs à luz do novo ordenamento legal. Ademais, coube ao grupo sistematizar posicionamentos no âmbito de três questões norteadoras: a) De que modo a formação inicial de professores que ensinam Matemática pode mediar a formação de estudantes críticos e solidários? b) Quais as pesquisas recentes no campo da Educação ou da Educação Matemática que fundamentam as discussões do GD em relação à formação, à docência na Educação Básica (profissão docente), aos saberes e às práticas? c) Quais as especificidades da formação inicial de professores que ensinam Matemática, nos diferentes contextos, de acordo com o seu GD?

Organizamos o trabalho a partir de uma revisão das principais Resoluções que desencadearam reconfigurações nos PPCs dos cursos de licenciatura, sobretudo pelo fato de a comunidade acadêmica vivenciar, no presente momento, um novo ciclo de reformas curriculares. A discussão ancorou-se no compartilhamento dos impactos, desafios e dúvidas emergentes nas distintas instituições representadas, buscando o auxílio mútuo e o adensamento teórico dos dilemas da formação. Em seguida, retomamos as questões norteadoras como balizas para a construção de consensos sobre os desdobramentos dessas políticas na organização dos currículos e nos processos formativos.

Recuar ao início dos anos 2000 é fundamental para compreender a raiz das disputas curriculares atuais na formação inicial e continuada de professores, mais especificamente no nosso caso, de professores que ensinam Matemática, seja da Matemática ou da Pedagogia. A virada do milênio marcou a tentativa de superar um modelo histórico que tratava a formação do

professor como um “apêndice” do Bacharelado, buscando uma identidade formativa na Licenciatura para o professor da Educação Básica. Ao estender a análise para o período de 2001 a 2025, percebe-se um movimento de “pêndulo” na política educacional brasileira: oscilando entre momentos de maior autonomia acadêmica, valorização da pesquisa do professor como profissional da escola de Educação Básica e períodos de forte centralização e tecnicismo focado no saber fazer, um professor executor de políticas curriculares e pedagógicas (alinhamento dos Projetos Pedagógicos de Curso de Graduação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018)), além do processo formativo, migrar quantitativa em termos de estudantes matriculados e número de cursos da modalidade presencial para Educação a Distância.

Cabe ressaltar que o currículo é um campo de disputa e de demarcação de território. Para Freitas, Silva e Leite (2018, p. 859),

Ele [o currículo] é parte de uma tradição de seleção, onde são envolvidas escolhas e privilégios daqueles que possuem a oportunidade de fazê-lo. Assim, o currículo é campo político que envolve tensões, negociações e acordos culturais e econômicos, o que acaba por legitimar determinados saberes e dar respaldo a certos grupos. Aqueles que ganham visibilidade acabam por produzir um discurso de dominação que ofusca os outros saberes e os atribui um caráter ilegítimo ou de menor valia.

Logo, quem detém o poder escolhe o que será ensinado e o que também deve ser cobrado. Nesse sentido, Moreira e Tadeu (2013, p. 31), já diziam que:

É muito menos importante saber se as ideais envolvidas na ideologia são falsas ou verdadeiras e muito mais importante saber que vantagens relativas e que relações de poder elas justificam ou legitimam. A pergunta correta não é saber se as ideias veiculadas pela ideologia correspondem à realidade ou não, mas saber a quem beneficiam.

Torna-se imperativo inquirir a quem ou a quais grupos tais mudanças nesse curto espaço de tempo estão beneficiando, afinal, é preciso ter essa compreensão para que possamos entender o porquê de ensinar esse ou aquele objeto de conhecimento e/ou qual a relação a ser estabelecida no processo formativo, com o futuro *lôcus* profissional, a escola de Educação Básica. Ainda para os autores, “O currículo não é um elemento inocente de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder; o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas; o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (Moreira; Tadeu, 2013, p. 14). Essa produção de identidades individuais afeta, diretamente, os currículos que são dispensados às populações em maior vulnerabilidade social, pois essas não possuem representantes que defendam - de fato - suas demandas formativas e sociais.

Roldão (2001) afirma que as mudanças curriculares, em geral, possuem um caráter salvacionista dos problemas da educação. E isso não se restringe aos currículos escolares, também pode ser levado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para formação de professores, em especial, no nosso caso, professores que ensinam Matemática.

É nesse contexto de mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de professores que ensinam matemática, considerando o período de 2001 a 2025, em especial as Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002, CNE/CP nº 02/2015, CNE/CP nº 02/2019 e CNE/CP nº 01/2024, que esta pesquisa se debruça, delimitando o seguinte problema: Quais mudanças e permanências nas Resoluções que sustentam as Diretrizes Curriculares de formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática são identificáveis e necessárias para formação de um professor crítico, solidário e profissional?

2 Metodologia

O texto aqui apresentado possui uma abordagem qualitativa, com objeto de investigação por meio de pesquisa documental, de caráter descritivo e interpretativo das legislações e suas implicações no desenrolar das políticas curriculares para formação de professores que ensinam Matemática. Entendemos que o texto se refere a uma pesquisa qualitativa, pois, para Minayo (2001), esse tipo de trabalho tem como objetivo abranger questões que não são quantificáveis, como motivos, valores, percepções, entre outros. Além disso, não temos a pretensão de criar uma generalização do que estão discutindo, indo ao encontro da pesquisa qualitativa que, para Flick (2013, p. 23), “você não estará interessado nem na padronização da situação de pesquisa nem, tampouco, em garantir a representatividade por amostragem aleatória dos participantes”.

Para Fonseca (2002, p. 32),

A Pesquisa Documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Por isso, entendemos que esse texto se caracteriza como parte de uma pesquisa documental, já que os textos analisados por nós são estritamente pareceres e resoluções que legislam sobre a formação de professores, com ênfase na formação do professor de Matemática. Assim, nossos documentos para análise são: Resolução CNE/CP 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2/2015, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019; Resolução CNE/CP nº 4/2024, de 29 de maio de 2024.

Entendemos, ainda, que a pesquisa é descritiva, pois, de acordo com Gil (2002), buscamos anunciar e trazer à discussão as diferentes políticas públicas que norteiam os currículos de formação de professores, mas também trazer uma interpretação desses documentos a partir das vivências e experiências dos pesquisadores frente a essa questão. A partir das Resoluções, tentamos identificar, por meio dos critérios de carga horária, tempo mínimo do curso, estágios, práticas de ensino, atividades complementares/extensão e organização curricular, as modificações e permanências a partir de cada Resolução. Além disso, buscamos identificar as principais críticas estabelecidas por pesquisadores e pela Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), a partir dos Fóruns de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática e dos presentes no Fórum Regional de Formação de Professores que Ensinam Matemática da regional SBEM-RS, ocorrido em maio de 2026.

3 Discussões

O cenário das **políticas curriculares para a formação inicial de professores de Matemática** entre 2001 e 2025 foi marcado por intensas disputas ideológicas e sistemáticas mudanças de gestão política no cenário brasileiro, impactando diretamente o entendimento e a defesa da formação de professores no Brasil. Em termos políticos governamentais, passamos por governos de esquerda, destituição de uma presidenta, governo de direita e retorno de governo de esquerda. Mesmo com este cenário predominantemente marcado por governos de esquerda, ainda não podemos afirmar que temos uma política pública de formação de professores que represente uma política de Estado e não de governo, que considere este professor com conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo, como afirmam Shulman (1986 e 1987) e Mishra e Koehler (2006), constitutivos de seu fazer. Além da priorização da formação continuada como condição do exercício e da identidade profissional, com condições de tempo e de infraestrutura nas escolas públicas brasileiras.

Esse período, em termos de legislação para a formação de professores, concentrou-se na transição do Parecer CNE/CP nº 009/2001, aprovado em 08/05/2001, sendo que este parecer apresenta entendimentos sobre a formação inicial de professores na Educação Superior, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação PLENA e as primeiras Resoluções. A partir deste parecer, são homologadas as Resoluções CNE/CP nº 01 e nº 02/2002 que instituem: a duração e a carga horária mínima dos cursos de licenciatura, de graduação plena e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Em 2015, é homologada a Resolução CNE/CP nº

02/2015 que traz não somente orientações à formação inicial, mas também para a formação continuada de professores e uma relação direta da formação com a escola de Educação Básica, ampliando a carga horária do curso.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 é entendida até os dias atuais por diferentes organizações e instituições educativas, como a Resolução mais progressista, que avança no entendimento de formação, contemplando a inicial e continuada, marca a autonomia das instituições formadoras, inclui o processo de pesquisa e extensão como constituintes da formação e apresenta núcleos de formação para organização curricular.

Na sequência, a partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 2018, com a incorporação do Ensino Médio (Brasil, 2018), é homologada a BNC - Formação via Resolução CNE/CP nº 02/2019 que atrela, ou subordina, a formação de professores à BNCC. Esta resolução acarreta diferentes e acirrados debates, envolvendo instituições, associações e entidades de formação de professores, solicitando revisões e reestruturações urgentes na mesma. Esta revisão ocorre com a homologação da Resolução CNE/CP Nº 4/2024, de 29 de maio de 2024, objeto ainda de discussão e implantação pelas instituições de educação superior, que tinham prazo até julho de 2026 para implantar o novo Projeto Pedagógico do Curso. Esta resolução vem com a promessa de superação da BNC - Formação, reorganização da carga horária presencial e tentativa de recuperar a autonomia das IES, que ainda recebem questionamentos e tensionamento de diferentes organizações.

Esse movimento de alterações nas Resoluções, trazendo novas Diretrizes Curriculares de formação e exigindo alterações nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, propostos nas Instituições formadoras, muitas vezes, sem conseguirem tempo de análise para o que estava funcionando e o que não estava, mas por necessidade de cumprimento da nova legislação, pode ser caracterizado por três grandes impactos na identidade da Licenciatura em Matemática, pois (re)olhar a história das políticas curriculares alerta diretamente para:

3.1 O apagamento e o retorno do modelo “3+1”

Até 2001, o estudante de matemática cursava três anos de disciplinas “puras” (Cálculo, Álgebra Linear, Análise) com os bacharelados e, no último ano, fazia um "anexo" de matérias pedagógicas (didática, estrutura, estágios). O Parecer CNE/CP nº 9/2001 e as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 tentaram acabar com isso, mas a BNC - Formação de 2019 acabou ressuscitando uma espécie de "3+1 às avessas": em vez de focar na ciência matemática, focava-se excessivamente na prática instrumental da BNCC, enfraquecendo a densidade

conceitual do conhecimento do ser professor. Além disso, com a crise no número de estudantes nas licenciaturas, instituições de Educação Superior organizaram núcleos comuns entre cursos, como forma de garantir a oferta dos mesmos. Para o Curso de Licenciatura em Matemática, a aproximação se efetiva com os cursos de Engenharia, retomando o famoso “3 + 1”.

3.2 A disputa pelo espaço da Educação Matemática

O campo da Educação Matemática consolidou-se fortemente no Brasil sob a égide da Resolução CNE/CP nº 2/2015 e principalmente pelo fortalecimento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática, dos Programas de Mestrado e Doutorado e da ampliação dos Institutos Federais, com a oferta de cursos de licenciatura. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 tentou reduzir esse campo de pesquisa a metodologias e técnicas de gestão de sala de aula. Já a resolução CNE/CP Nº 4/2024 tenta restabelecer o equilíbrio: o professor precisa compreender os conceitos matemáticos, mas também os fundamentos sociais, históricos e psicológicos de como o estudante aprende a pensar matematicamente. Porém, acaba trazendo um problema de aligeiramento do estágio curricular para o primeiro ano do curso.

3.3 O fenômeno da privatização e precarização via EaD na formação de professores

Embora o Parecer CNE/CP nº 9/2001 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 tenham sido elaborados considerando um ambiente universitário presencial, reflexivo e aproximações das instituições formadoras com a Escola de Educação Básica, a flexibilização das políticas de regulação e supervisão da Educação Superior ao longo dos anos permitiu uma “explosão” de cursos de Licenciatura em Matemática 100% EaD, principalmente na rede privada, mas também na própria rede pública, via Universidade Aberta do Brasil - UAB. Tendo como defesa principal a dimensão territorial do Brasil e o estudante trabalhador. Nesse sentido, o modelo EaD, nos cursos de licenciatura, ultrapassou os cursos presenciais, tanto em número de alunos matriculados, como em número de cursos ofertados. Dados do Censo (Brasil, 2026) apresentam que, aproximadamente, 10% das vagas ofertadas em cursos presenciais, ficando 20% nos cursos EaD para as licenciaturas. Em termos de matrículas, temos mais de 1,72 milhão de estudantes em cursos de licenciatura, sendo 59% na EaD e 31% em cursos presenciais.

Estes dados geram um abismo entre o que as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pediam em termos de "prática pedagógica" e as reais condições de acompanhamento desses futuros professores. A revisão, proposta pela Resolução CNE/CP Nº 4/2024, foca justamente em estancar esse processo, exigindo que cursos de licenciatura tenham carga horária presencial

obrigatória. Essa determinação ainda é objeto de discussão e é tensionada pela iniciativa privada das instituições formadoras.

Trazemos um quadro comparativo das Resoluções, a partir da delimitação de critérios que tomamos como referência de análise:

Quadro 1 – Comparativo das Resoluções (2001–2024)

Critério	Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002	Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 02/2019	Resolução CNE/CP nº 04/2024
Carga Horária Total	2.800 h	3.200 h	3.200 h	3.200 h
Tempo Mínimo de Curso	3 anos (ou 6 semestres)	4 anos (ou 8 semestres)	4 anos (ou 8 semestres)	4 anos (ou 8 semestres)
Estágio Supervisionado	400 horas (início da segunda metade do curso com supervisão e acompanhamento de professor da escola)	400 horas (obrigatório e presencial)	400 horas (focadas na aplicação da BNCC)	400 horas (obrigatório desde o primeiro ano do curso e 100% presencial)
Prática como Componente Curricular (PCC)	400 horas (articuladas ao longo de todo o curso)	400 horas (foco na articulação teoria-prática, realizadas ao longo do curso como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo)	400 horas (focadas nas habilidades da BNCC e diluídas nos Grupos I e II)	Extingue as PCC sendo que estas práticas pedagógicas devem ser associadas de forma concomitante a todos os núcleos
Atividades acadêmico-científico-culturais; Atividades Complementares/ Extensão	200 horas (AACC). Podendo estar fora da carga horária do curso.	200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas diversas - ATPA. Podendo estar fora da carga horária do curso.	Não detalhado como bloco fixo isolado.	320 horas exclusivas para Extensão Universitária (obrigatórias e presenciais, dentro da carga horária do curso)
Organização da carga horária	Seguintes dimensões dos componentes comuns: 400 h de prática como componente curricular , vivenciado ao longo do curso; 400 h de estágio curricular supervisionado; 1.800 h curriculares de natureza científico-cultural.	Dividido em 3 núcleos: Núcleo I: estudos de formação geral; Núcleo II: aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional; Núcleo III: estudos integradores para enriquecimento curricular, ficando assim distribuídos:	Dividido em 3 grupos: Grupo I (800 h): Base comum (compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamenta a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais).	Dividido em Núcleos: Núcleo I: Estudos e Formação Geral - EFG - (880 h): - Núcleo II: Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos das áreas de atuação profissional - ACCE (1.600 h); Núcleo III - Atividades Acadêmicas e de

Critério	Resoluções CNE/CP nº 01 e 02/2002	Resolução CNE/CP nº 02/2015	Resolução CNE/CP nº 02/2019	Resolução CNE/CP nº 04/2024
	200 h outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais	Manutenção das 400 h de estágio; 400 h de prática e 200 h de ATPA; 2.200 horas destinadas às atividades formativas de cunho teórico-prático (conteúdos específicos e pedagógicos), considerando os Núcleos I e II.	Grupo II (1.600 h): para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos. Grupo III (800 h - 400 h + 400 h): Estágio + práticas dos componentes dos Grupos I e II distribuídos desde o início do curso.	Extensão - AAE (320 h); Núcleo IV Estágio Curricular Supervisionado - ECS (400 h).
Principal alteração	Identidade para o curso de Licenciatura com separação do Bacharelado; inclusão das AACC	Ampliação da carga horária do curso; Relaciona formação inicial e continuada e desta o PDI com o PPC; Referência à extensão, iniciação à pesquisa, iniciação à docência na ATPA;	Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC - Formação). Destaca os processos avaliativos internos e externos	Centraliza a Resolução na formação inicial, sendo também para formação pedagógica e segunda licenciatura; Obrigatoriedade de no mínimo 50% do curso ser PRESENCIAL, com integralidade dos Núcleos III e IV.

Fonte: os autores (2026)

Há um aumento na carga horária dos cursos e uma maior distinção no que diz respeito às atividades que devem ser desenvolvidas em cada grupo de componentes, especialmente entre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 e nº 2/2002 e a Resolução CNE/CP nº 2/2015. Após isso, observa-se uma articulação da Resolução CNE/CP nº 2/2019 em relação à Base Nacional Comum Curricular - BNCC (homologada em 2017 para Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para o Ensino Médio). Tal movimento de articulação tendia a fazer com que os estudantes de licenciatura possuísem uma maior aproximação com os conceitos e conteúdos vinculados à Educação Básica e suas práticas pedagógicas. Esta Resolução, inclusive nomeada como BNC - Formação, apresenta um alinhamento integral à formação inicial, com o

orientador curricular da Educação Básica, ou seja, a BNCC (Brasil, 2018). Além disso, pode-se destacar a mudança da estrutura curricular apresentada em grupos e a inclusão nas DCNs dos processos avaliativos internos e externos como orientador à formação.

Já na Resolução CNE/CP Nº 4/2024, entende-se que há uma evolução dessa ideia e busca-se uma qualificação dos conhecimentos teóricos, dos conhecimentos matemáticos, dos conhecimentos didático-pedagógicos-metodológicos, trazendo considerações em relação à educação; à educação escolar básica; à formação inicial dos profissionais do magistério da educação escolar básica e profissionais do magistério da educação escolar básica, o que podemos entender como aproximações com o campo de discussão da Educação Matemática. Reforça também as atividades complementares, porém agora nomeando atividades de extensão a partir de um núcleo específico e este, sendo presencial, integrando a carga horária total do curso.

No quadro 2, buscamos identificar alguns destaques dessas Políticas Curriculares, fazendo um entrelaçamento entre os paradigmas pedagógicos, os impactos estruturais nos cursos de licenciatura em Matemática e as críticas elencadas ao documento por diferentes associações de professores, entidades, instituições e a própria Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM.

Quadro 2 – Alguns destaques das Políticas Curriculares (2001–2025)

Ano / Marco Legal	Paradigma	Impacto Estrutural	Crítica da Época
2001 / 2002 Parecer CNE/CP 09/2001 Resoluções 01 e 02/2002	Fim do Modelo "3+1" . Identidade própria para a licenciatura, separada do bacharelado.	Criação da PCC (Prática como Componente Curricular) com 400 h distribuídas ao longo do curso, além de 400 h de estágio. Carga horária total de 2.800 h.	Romper a tradição de que "quem sabe matemática, sabe ensinar". Os departamentos de matemática pura resistiram à inserção precoce das discussões no campo da Educação e Formação de professores.
2015 Resolução CNE/CP nº 02/2015	Formação que considera as dimensões do fazer da Universidade no processo formativo e crítica como defesa na/da formação do professor pela pesquisa.	Ampliação para 3.200 h . Fortalecimento de disciplinas de Educação Matemática (História da Matemática, Etnomatemática, Tecnologias Digitais).	A ampliação para 3.200h , com vínculo à articulação com a extensão e foco na pesquisa sobre a prática pedagógica, pode inviabilizar os cursos noturnos. Dificuldade das instituições em reestruturar os PPCs no prazo, gerando atrasos

Ano / Marco Legal	Paradigma	Impacto Estrutural	Crítica da Época
			crônicos e a ampliação de sua implantação. Falta de consenso no campo da Educação Matemática do que era os Componentes Curriculares de Prática.
2019 Resolução CNE/CP nº 02/2019 (BNC - Formação)	Tecnicismo e Competências. Subordinação da formação docente à BNCC da Educação Básica.	Currículo engessado em três grupos de competências. Redução do espaço para teorias críticas da educação em prol de "como aplicar o conteúdo da BNCC".	Subordinação do currículo da Licenciatura aos conteúdos estritos da BNCC da Educação Básica, gerando críticas de esvaziamento teórico. Crítica unânime da comunidade científica (SBEM, ANPEd) por esvaziar o rigor teórico e tratar o professor como mero técnico replicador de apostilas.
2024 / 2025 Resolução CNE/CP nº 01/2024 e 04/2024 e debates subsequentes	Reconstrução Democrática. Tentativa de síntese, revogando os excessos da BNC - Formação.	Retorno à carga horária equilibrada entre diferentes núcleos formativos. Maior flexibilidade para as Instituições de Educação Superior (IES) e exigência de carga horária presencial de 50% do curso , independentemente da modalidade (fredda na EaD predatória).	Movimento de superação da BNC - Formação, reorganização da carga horária presencial e tentativa de recuperar a autonomia das IES. O desafio de transitar os currículos <i>novamente</i> em menos de 5 anos, gerando exaustão burocrática nos colegiados de curso, sem a reflexão necessária a partir do que se está fazendo.

Fonte: os autores (2026)

As Resoluções de 2001 e 2002 marcam, ou pelo menos indicam, o fim do modelo 3+1 de formação. Tal modelo é aquele em que se entende que para a formação do professor é necessário que ele primeiro aprenda os conceitos teóricos da Matemática para que só depois tenha um “complemento educacional”, podendo, assim, focar na sala de aula, no aprendizado e no ensino. Com isso, buscava-se eliminar, a ideia de quem sabe matemática sabe ensinar, o que percebemos como processos distintos: o saber para si e o saber ensinar para alguém, sendo este alguém, um coletivo, uma sala de aula. Tais Resoluções indicaram um avanço na defesa de que, para ser professor de Matemática, é condição saber matemática, mas são necessários outros processos, outros saberes e uma identidade na formação deste profissional.

No documento de 2015 há um indicativo de valorização da pesquisa e extensão, bem como da autonomia universitária, sendo que os cursos passam a ter maior liberdade para organizar e estruturar os currículos que oferecem com vistas à realidade e às necessidades de cada região. Acontece uma abertura de espaço nos currículos para a implementação da Educação Matemática como área de conhecimento, entendendo a necessidade de articulação dos conceitos matemáticos e sua transposição didática para o ensino e a aprendizagem, por meio de componentes que oferecem o pensamento crítico à reflexão da Matemática para os diferentes contextos educacionais. Há uma defesa de que existe um conhecimento do professor que ensina matemática. Porém, houve grande dificuldade para elaborar os projetos pedagógicos dos cursos em função do curto espaço de tempo destinado a isso e da implantação de nova Resolução.

Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019, ficou subordinada à BNCC da Educação Básica, com o engessamento dos currículos em três grupos de competências e perda do espaço crítico dos cursos para “como aplicar o conteúdo da BNCC”. Nesse sentido, há uma precarização da formação docente, pois há uma tendência a formar professores “preenchedores” de planilhas e não profissionais reflexivos e críticos para com sua formação e a sua atuação profissional.

Em 2024, com a edição da nova Resolução CNE/CP nº 4/2024 de formação, a qual busca superar a BNC - Formação, volta-se a ter uma proposta que equilibre a carga horária do currículo e a autonomia das instituições. Possibilita o retorno de discussões reflexivas e críticas em meio a conteúdos e componentes específicos para esse fim. Além disso, passa-se a ter uma exigência de carga horária presencial, independentemente da modalidade de oferta para os cursos de licenciatura, sendo 50% da carga horária deve ser presencial. Porém, novamente temos dificuldades das comissões de curso em lidar com tantas reformas em tão pouco tempo, fazendo com que se tenha uma sobrecarga nos colegiados para atender tal demanda. Além disso, não é possível, para muitas instituições, uma avaliação das políticas curriculares anteriores, pois não há o encerramento de um ciclo formativo e já ocorre um novo movimento de alteração curricular.

Destaca-se também que o tempo determinado para sua implantação e o ano eleitoral (estamos falando da implantação dos currículos, que ocorre até a metade de 2026, ano eleitoral, para presidente, senador, governador e deputado) têm dificultado a discussão e o debate que efetivamente consideram a produção de uma política de Estado no campo da formação de professores para uma discussão que prioriza uma discussão de governo.

Fechando o período de 25 anos do Parecer CNE/CP nº 09/2001 que delimitou a distinção entre o curso de Bacharelado e de Licenciatura, tivemos mais três Resoluções que apresentaram avanços e retrocessos no entendimento e na materialidade da formação de professores. Nesta perspectiva vale a pena nos reportarmos a alguns documentos produzidos, que acabam focando justamente na análise do movimento da política pública em função das mudanças de regulação do Ministério da Educação - MEC, como: o trabalho encomendado do GT 19 (Educação Matemática) da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação - ANPED, publicado na Revista Educação Matemática e Pesquisa (EMP - Educ. Matem. Pesq., São Paulo, v.27, n.4, p. 047 - 074, 2025); os Anais VIII FPMAT - Fórum Nacional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática (Teresina, PI, 2023) promovido pela SBEM; a Edição Especial da Revista REMat/SBEM-SP (v.20, Edição Especial VIII Fórum Paulista de Formação de Professores que Ensinam Matemática); a Seção temática da Revista Educação Matemática em Revista (EMR-RS), (v. 01, número 22, de 2021, com artigos produzidos a partir do VI Fórum Regional de Formação Inicial de Professores que Ensinam Matemática), do Rio Grande do Sul, ocorrido no ano de 2020. Estas discussões auxiliam no debate e precisam chegar a quem elabora as políticas públicas de formação de professores e aos coordenadores de curso de Matemática - Licenciatura, que possuem a função de articular com o grupo de professores, da universidade e dos estudantes as mudanças necessárias.

4 Resultados

Partindo do recorrido mencionado anteriormente, identificamos que a grande dificuldade das Políticas Públicas Curriculares que organizam a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática gira em torno de como estas são compreendidas, interpretadas e materializadas nos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC, sendo materializações das Políticas Institucionais das Instituições Formadoras e também pelos professores e estudantes dos cursos de licenciatura, das diferentes regiões do Brasil.

Para isso, nos concentramos em seis itens que podemos identificar como obstáculos para termos uma “unidade” na/da formação inicial destes professores que ensinam matemática, considerando as três questões debatidas com os membros do GD.

4.1. *Diversidade de Cursos e Contextos*: A política não é homogênea em sua interpretação e materialização. A formação em uma Licenciatura em Matemática (foco no conhecimento específico) é diferente daquela em Pedagogia (foco nos anos iniciais) ou em cursos como Educação do Campo e Educação Indígena (diferentes modalidades de ensino), que

possuem estruturas curriculares específicas para atender a realidade de suas comunidades. Isso indica como a formação de professores que ensinam Matemática é diversa e plural. Tais documentos (Resoluções, Projetos Institucionais, PPCs) devem considerar essas diferenças para que possamos adequar cada curso às suas especificidades.

4.2. *Implementação de Diretrizes*: As políticas públicas são interpretadas e implementadas em universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, especialmente no que tange à carga horária, estágios, núcleo de conteúdos, além da curricularização da extensão com o mínimo de 10% da carga horária total do curso, de diferentes maneiras, justamente por serem plurais em função de suas características administrativas e obrigações legais. Se considerarmos a velocidade com que as Resoluções são alteradas nestes últimos 25 anos, em algumas não conseguimos formar uma turma com a mesma resolução. Dessa maneira, não há possibilidade de analisar, refletir sobre o proposto, o executado e as necessidades de revisão dos processos formativos.

4.3. *Conflitos e Tensões*: Necessidade de estudos que tematizam como as políticas curriculares oficiais dialogam - ou entram em conflito - com as necessidades reais da docência na/da Educação Básica, a valorização profissional e o reconhecimento do professor da Educação Básica como um profissional, os saberes que constituem o exercício da docência e a autonomia docente frente aos currículos engessados e prescritivos.

4.4. *O Desafio do Estágio Precoce*: Com a implementação das novas diretrizes ao longo de 2025 e 2026, é possível perceber, empiricamente, os primeiros gargalos estruturais da transição: estágio desde o primeiro ano do curso. A Resolução CNE/CP Nº 4/2024 tendeu a empurrar o estudante para a vivência escolar desde os primeiros semestres. Pesquisas, em estágio inicial, envolvendo diferentes grupos de pesquisa/pesquisadores, ligados a SBEM, discutem o paradoxo: *como orientar um estágio de regência ou observação qualificada em matemática se o licenciando ainda não construiu os saberes docentes?* A saída apontada pelas pesquisas têm sido o fortalecimento dos Laboratórios de Ensino de Matemática (LEMs) como espaços de simulação e mediação.

4.5. *A Curricularização da Extensão na Matemática*: Pesquisas mapeiam como as 320 horas obrigatórias de extensão estão sendo preenchidas. O saldo tem sido positivo: há uma explosão de relatos de pesquisa sobre Feiras de Matemática, Clubes de Programação e oficinas, aproximando a universidade da escola pública de forma orgânica.

4.6. *O Enfrentamento à EaD Predatória e a Retomada dos Polos.* Um dos grandes temas tensionados da Resolução CNE/CP Nº 4/2024, pressionado pelas instituições privadas, é o impacto da exigência de no mínimo 50% de carga horária presencial para cursos de licenciatura, mesmo os de modalidade a distância. O foco do debate indica que pesquisas da área de Educação Matemática demonstram que disciplinas, como Cálculo, Geometria Analítica e Álgebra, sofrem com taxas de evasão e déficit de aprendizagem alarmantes no modelo EaD 100% e que disciplinas do campo da educação e estágios precisam da presencialidade e da parceria com a escola de Educação Básica. As pesquisas atuais acompanham a reestruturação desses polos e defendem a presencialidade como um direito à formação de qualidade, e não como mera exigência burocrática.

5 Conclusões e necessidade de continuidade do debate

A formação deve visar formar "estudantes críticos e solidários". Para que isso ocorra, são necessárias políticas curriculares que articulem o domínio matemático com uma visão social, cultural, ambiental e política da educação, garantindo que a Matemática seja ensinada como uma prática de cidadania e transformação social e que o futuro professor seja reconhecido como um profissional que possui um saber específico da docência.

Ao fazermos a análise do Parecer e das Resoluções de 2001 a 2025, podemos perceber que houve, em 2002 e 2015, uma tentativa de equilibrar questões relacionadas ao rigor matemático, com a transposição didática. Fazendo com que os estudantes da licenciatura tivessem uma formação adequada e condizente com as necessidades e exigências necessárias para que pudessem compreender a complexidade que é o contexto da escola de Educação Básica. Possuindo uma visão crítica e reflexiva sobre suas práticas pedagógicas, sendo um gestor de currículo e se colocando como sujeito profissional que trabalha com pessoas e para pessoas.

A Resolução CNE/CP nº 2/2019 buscou enrijecer a formação profissional, tornando os estudantes/licenciandos meros replicadores e “preenchedores” de tabelas e burocracias lançadas pela BNCC (Brasil, 2018). Esse movimento, fez com que em vez de buscarmos formar profissionais que compreendessem as demandas dos estudantes e conseguissem realizar o processo de ensino e de aprendizagem, de maneira mais assertiva, estávamos preparando-os para obedecerem regras sem questioná-las.

A partir da Resolução CNE/CP Nº 4/2024 há uma tentativa, novamente, de equilibrar a formação específica com a formação geral do estudante de licenciatura. Nesse sentido,

entendemos que há uma intenção de aprimorar resoluções anteriores, desfazendo principalmente o estabelecido pela Resolução CNE/CP nº 2/2019.

Compreendemos, ainda, que a velocidade com que as mudanças de legislação ocorrem escancara a falta de visão para uma formação coerente e profunda dos futuros professores. Há uma verdadeira disputa interna sobre qual tipo de currículo deverá ser implementado, mostrando, como dissemos, que o currículo possui interferência direta de quem está no poder e de quem esses governantes querem agradar. Isso acarreta, ainda, um desgaste das comissões de curso, dos colegiados e das próprias instituições para atender a tantas demandas de alterações curriculares.

Com isso, percebe-se também que falta uma política educacional de Estado e não de governo, que considere as necessidades da população brasileira no que tange às Políticas Públicas Curriculares e que leve em consideração as inúmeras produções de pesquisadores, como os ligados à Sociedade Brasileira de Educação Matemática, que tomam esta temática como campo de pesquisa e produção.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico de Censo da Educação Superior 2024**. Brasília, DF: INEP, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_superior/resumo_tecnico_do_censo_da_educacao_superior_2024.pdf. Acesso em 18 set. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP nº 09/2001. Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior**. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/pareceres-do-cne/cp/2001/009.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2002/rcp001_02.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2002/rcp002_02.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, DF: MEC, 2015. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2015/rcp002_15.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 02/2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2019/rcp002_19.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 01/2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp001_24.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 04/2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)**. Brasília, DF: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2024/rcp004_24.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à Metodologia da Pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Fabrício Monte; SILVA, João Alberto; LEITE, Maria Cecília Lorea. Diretrizes invisíveis e regras distributivas nas políticas curriculares da nova BNCC. In.: **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 857-870, set./dez. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological Pedagogical Content Knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education**, v. 108, n. 6, p. 1017 – 1054, 2006. Disponível em: <https://onlinelearningcurriculumcommittee.pbworks.com/f/mishra.pdf>. Acesso em: 23 maio. 2026.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013

ROLDÃO, Maria do Céu. A mudança anunciada da escola ou um paradigma de escola em ruptura? In: ALARCÃO, Isabel (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

Declarações finais obrigatórias

Disponibilidade de dados: Os dados estão disponibilizados ao longo do texto. **Financiamento:** Esta pesquisa não recebeu financiamento específico.

Conflito de interesses: Não há conflito de interesses..

Aprovação ética e consentimento: A análise dos dados se restringiu aos documentos listados, ficando as discussões do GD04 como contexto para reflexão posterior.

Contribuição de autoria – CRediT: autora 1: conceituação, metodologia, análise forma, escrita – rascunho original, supervisão, validação, escrita – revisão e edição. Autor 2: conceituação, metodologia, análise forma, escrita – rascunho original, supervisão, validação, escrita – revisão e edição.

Uso de IA generativa: Foi utilizada IA generativa DeepSeek para correção do Abstract e Resumén..

Agradecimentos: Aos colegas que participaram das discussões do GD04.

Dados de publicação – preenchimento editorial

Recebido em: 23/07/2026

Aprovado em: 30/08/2026

Publicado em: 30/09/2026

Editor(a) responsável: Anderson Luís Jeske Bihain; Marta Cristina Cezar Pozzobon

Como citar este trabalho: FREITAS, Fabrício Monte; NEHRING, Cátia Maria. Vinte e cinco anos do Parecer CNE/CP nº 09/2001 e das Resoluções nº 01 e nº 02/2002: O que se passou até aqui?. Educação Matemática em Revista – RS, Porto Alegre, v. 3, n. 27, p. 67-84, 2026. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/EMR-RS-v.3-n.27-2026.4994>.

Licença: Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

Copyright: autores(as), com direito de primeira publicação concedido à Educação Matemática em Revista – RS/SBEM-RS.

Taxas: a EMR-RS não cobra taxas de submissão, avaliação, publicação, distribuição ou download.