IMPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, CURRICULARES E AVALIATIVAS DA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Aparecida Fernandes Medeiros [1]
Maria das Graças Gonçalves Vieira Guerra[2]

INTRODUÇÃO

O presente artigo científico tem como objetivo analisar criticamente a Resolução CNE/CP nº 04/2024 e suas implicações político-pedagógicas, curriculares, epistemológicas e avaliativas para a formação inicial de professores no Brasil. Parte-se da compreensão de que as políticas de formação docente se constituem como campo de disputas entre diferentes projetos educacionais, influenciados por princípios neoliberais, pela lógica da performatividade e pelos mecanismos de responsabilização e regulação educacional. Essa temática constitui o eixo central da minha tese de doutorado em Educação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), na linha de pesquisa em Políticas Educacionais, cujo foco recai sobre as (re)configurações da formação inicial em Pedagogia diante das normativas nacionais, considerando os processos de avaliação e regulação da educação superior no contexto do estado da Paraíba.

Nas últimas décadas, a educação brasileira tem sido marcada por um conjunto de reformas que vêm redefinindo a organização do Ensino Superior e da formação de professores. Essas mudanças, impulsionadas por novas diretrizes legais e curriculares, têm provocado significativas transformações no sistema educacional, embora muitas delas tenham ocorrido em meio a debates considerados insuficientes por pesquisadores,

[1] Doutoranda do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação em Políticas Curriculares da Universidade Federal - UFPB, aparecidafernandes505@gmail.com;
[2] Professora orientadora: Pós-doutorado pela Universidade do Porto. Professora da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, gracevieiraguerra@gmail.com;

instituições formadoras, entidades científicas e profissionais da educação. A estrutura da BNC-Formação apresenta forte aproximação com a BNCC da Educação Básica, uma vez que organiza a formação docente a partir de competências e habilidades consideradas essenciais ao exercício da profissão. Conforme observa Guedes (2020), o documento adota uma lógica fundamentada na pedagogia das competências, estabelecendo orientações e prescrições para a organização dos currículos das licenciaturas e para os processos de formação continuada.

Nesse contexto, após a aprovação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2018, o Ministério da Educação encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (CNE), em dezembro daquele ano, a proposta da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica. O documento foi amplamente discutido no âmbito do CNE durante o ano de 2019 e culminou na aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Entre essas reformas destaca-se a promulgação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), instituindo o chamado Novo Ensino Médio. A referida legislação ampliou a carga horária mínima da etapa, incentivou a expansão das escolas de tempo integral e introduziu os itinerários formativos, permitindo aos estudantes percursos diferenciados de aprofundamento em seus estudos.

Ainda em 2017, foi instituída a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Posteriormente, a etapa do Ensino Médio foi contemplada pela BNCC aprovada em 2018. Esses documentos consolidaram um conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes brasileiros ao longo da Educação Básica. Embora destinada à educação escolar, a BNCC extrapola esse nível de ensino ao estabelecer fundamentos que repercutem diretamente na formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, ao orientar a reorganização curricular das instituições formadoras.

METODOLOGIA

Ao lançarmos um olhar epistemológico sobre a formação docente, compreendida como uma prática crítica e reflexiva (Freire, 2015), emergem importantes questionamentos acerca dos rumos das políticas de formação de professores no Brasil. Nesse contexto, indaga-se por que a formação docente passou a constituir uma política fortemente regulada pelos órgãos centrais da governança educacional, como o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estando diretamente vinculada à definição de uma Base Nacional Comum.

Para Silva e Araújo (2019), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a BNC-Formação expressam uma concepção de formação docente fortemente vinculada às demandas estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na perspectiva dos autores, essa política tende a privilegiar uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências e habilidades, aproximando o processo formativo da preparação dos professores para atender às exigências definidas para a Educação Básica.

A aprovação da Resolução CNE/CP nº 04, de 29 de maio de 2024, inaugura um novo momento no debate sobre a formação inicial de professores no Brasil. Ao instituir novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da Educação Básica, a normativa substitui um conjunto de orientações anteriormente vigentes e produz efeitos diretos sobre a organização dos cursos de licenciatura, alcançando, consequentemente, os cursos de Pedagogia ofertados pelas Instituições de Educação Superior (IES) públicas e privadas. A Resolução revoga as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 1/2019, estabelecendo novos referenciais para a organização curricular e pedagógica da formação docente.

Nesse contexto, compreender os impactos da Resolução CNE/CP nº 04/2024 nos cursos de Pedagogia significa ultrapassar uma leitura restrita às alterações normativas e quantitativas e considerar as mudanças que poderão ocorrer na própria concepção de formação do pedagogo. A nova regulamentação interfere na organização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), na distribuição da carga horária, na relação entre formação teórica e prática, na inserção dos estudantes nos espaços escolares e na

articulação entre instituição formadora e educação básica. Desse modo, a implementação da normativa coloca às universidades e demais instituições formadoras o desafio de rever suas propostas curriculares, preservando suas especificidades institucionais e, simultaneamente, atendendo às novas exigências nacionais.

Entre as alterações que merecem atenção está a organização da formação em diferentes núcleos formativos. A Resolução estabelece, para os cursos de licenciatura, uma estrutura que contempla formação geral, aprofundamento de conhecimentos específicos, atividades acadêmicas de extensão e estágio curricular supervisionado. Para as licenciaturas, são previstas 400 horas de formação geral, 1.600 horas de aprofundamento de conhecimentos específicos, 320 horas de atividades acadêmicas de extensão e 400 horas de estágio curricular supervisionado, totalizando 3.200 horas de formação.

A ampliação e a reorganização das experiências formativas vinculadas à educação básica constituem outro aspecto relevante. A normativa determina que as atividades de extensão estejam vinculadas aos componentes curriculares desde o início do curso e sejam desenvolvidas nas instituições de educação básica. Do mesmo modo, estabelece 400 horas de estágio curricular supervisionado, distribuídas ao longo do curso e realizadas na área de formação e atuação na educação básica.

Essa configuração sinaliza uma preocupação em aproximar a formação universitária dos espaços concretos de exercício da docência. Para os cursos de Pedagogia, tal determinação pode produzir importantes reconfigurações na relação entre universidade, escola e formação profissional, exigindo novas formas de organização dos estágios, das atividades de extensão e dos componentes curriculares. O estágio passa a assumir uma posição ainda mais significativa na trajetória formativa, não como simples momento de aplicação dos conhecimentos adquiridos, mas como espaço de aproximação progressiva do licenciando com a realidade profissional.

Outro aspecto importante se refere à presença, nos currículos, de conhecimentos relacionados aos fundamentos da educação, às políticas públicas e à gestão educacional, aos direitos humanos, às diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e geracional, à Libras e à educação especial. A Resolução, portanto, não se limita à definição de uma estrutura de carga horária, mas estabelece elementos que deverão compor a formação dos futuros professores.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para as instituições de educação superior públicas e privadas, esse novo marco regulatório implica processos de revisão e adequação dos PPCs, das matrizes curriculares, das ementas, das práticas de estágio, das atividades de extensão e das formas de articulação com as instituições de educação básica. Embora a normativa estabeleça parâmetros nacionais, sua materialização ocorre em diferentes contextos institucionais, marcados por concepções de formação, condições materiais, trajetórias acadêmicas e projetos pedagógicos distintos. É justamente nesse espaço entre a prescrição da política e sua concretização institucional que se torna possível identificar permanências, mudanças, tensões, resistências e diferentes formas de apropriação da política curricular.

Essa questão se torna particularmente relevante quando se consideram as diferenças existentes entre instituições públicas e privadas. A Resolução é nacional e alcança as diferentes instituições formadoras, mas sua implementação não ocorre de maneira homogênea. As condições institucionais, a organização dos cursos, a disponibilidade de professores, a infraestrutura, as relações estabelecidas com as redes de educação básica e as próprias concepções de formação presentes nos PPCs podem produzir diferentes respostas à mesma política curricular. Assim, a Resolução CNE/CP nº 04/2024 pode ser compreendida como uma política que não apenas reorganiza a formação inicial de professores, mas também produz novos sentidos para o currículo, para a relação teoria-prática e para a própria identidade profissional.

Ao discutir as competências gerais previstas para a formação docente, é importante considerar que elas estão relacionadas ao conjunto de conhecimentos necessários à compreensão e ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nesse sentido, elas pressupõem o domínio de fundamentos teóricos e práticos que possibilitem ao professor compreender os processos de ensino e aprendizagem e atuar de maneira intencional em diferentes contextos educacionais. Conforme Farias (2019), essa formação envolve conhecimentos relacionados às teorias da aprendizagem, às metodologias de ensino, às estratégias pedagógicas e às características do desenvolvimento dos estudantes.

A atuação docente, portanto, envolve diferentes dimensões do trabalho pedagógico, entre elas o planejamento e a organização das aulas, a elaboração e utilização de instrumentos avaliativos, a produção e seleção de recursos didáticos, o uso de

tecnologias educacionais e a construção de estratégias capazes de favorecer a participação dos estudantes. Também envolve a criação de situações de aprendizagem que estimulem a autonomia, a criatividade, a reflexão e o envolvimento dos sujeitos no processo educativo.

Sobre essas competências, Albino e Silva (2019) destacam que o conhecimento dos princípios éticos e políticos que fundamentam a profissão docente é essencial para que o professor compreenda sua atuação como uma prática que requer reflexão, criticidade e constante aprimoramento. Nessa perspectiva, o trabalho docente não se limita à transmissão de conhecimentos, mas envolve o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação das atividades pedagógicas de maneira articulada às políticas educacionais e às necessidades dos estudantes. Essa atuação também pressupõe o diálogo e a colaboração com os diferentes profissionais da escola e com a comunidade, fortalecendo a construção coletiva do processo educativo. Para tanto, o professor precisa mobilizar diferentes estratégias e recursos pedagógicos, considerando a diversidade presente nos espaços escolares e reconhecendo os saberes, as experiências e os interesses que os estudantes trazem consigo. Dessa forma, a prática docente pode contribuir para a construção de aprendizagens mais significativas e para uma educação comprometida com a formação integral dos sujeitos.

Nessa perspectiva, as competências atribuídas aos professores apresentam a autonomia e o protagonismo profissional como elementos importantes para o exercício da docência. Em princípio, tais aspectos podem favorecer a capacidade do professor de tomar decisões, enfrentar situações-problema e participar de forma consciente dos processos educativos e sociais. Entretanto, a incorporação desses conceitos nas políticas curriculares também suscita questionamentos acerca dos sentidos atribuídos à autonomia e à liberdade no contexto das atuais políticas de formação docente.

É nesse ponto que Pires e Cardoso (2020) problematizam a utilização dos conceitos de “liberdade” e “autonomia” nas políticas curriculares, compreendendo-os como elementos que podem assumir sentidos distintos daqueles tradicionalmente associados à emancipação profissional. Para os autores, no contexto da racionalidade neoliberal, esses conceitos podem operar como mecanismos de condução das próprias condutas, produzindo sujeitos que assumem a responsabilidade pelo seu desempenho e pelo gerenciamento de sua trajetória profissional. Assim, a ideia de autonomia pode,

paradoxalmente, estar acompanhada de mecanismos de regulação que orientam as formas pelas quais os sujeitos devem conduzir suas ações.

Essa perspectiva permite problematizar a aparente contradição entre autonomia profissional e regulação curricular. Embora as políticas de formação docente valorizem o protagonismo, a liberdade e a capacidade de decisão dos professores, simultaneamente estabelecem competências, habilidades, conhecimentos e comportamentos considerados necessários ao exercício da profissão. Desse modo, torna-se relevante questionar em que medida a autonomia anunciada nos documentos normativos representa efetivamente uma ampliação da capacidade de decisão dos docentes ou se está vinculada a formas mais sutis de orientação e responsabilização profissional.

Além das competências gerais, a BNC-Formação organiza a formação docente a partir de competências e habilidades específicas, estruturadas em três dimensões fundamentais: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional. Essa organização evidencia a tentativa de articular diferentes aspectos da atuação docente, relacionando aquilo que o professor precisa conhecer, saber fazer e mobilizar em seu compromisso com a profissão e com os processos educativos. Essas três dimensões constituem, portanto, elementos centrais da proposta de formação estabelecida pela política e podem ser compreendidas a partir das competências específicas apresentadas no documento normativo.

I - Conhecimento profissional; II - Prática profissional; e III - Engajamento profissional.

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

I - Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;

II - Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;

III - Reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e

IV - Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

I - Planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

II - Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;

III - Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e

IV - Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

I - Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;

II - Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;

III - Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;

IV - Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 2).

A partir dessas dimensões, observa-se que a BNC-Formação procura estabelecer parâmetros para a organização do trabalho docente, articulando conhecimentos, práticas pedagógicas e compromissos profissionais. Entretanto, a definição de competências específicas também suscita reflexões sobre os modos pelos quais as políticas curriculares orientam a formação inicial e estabelecem referências para a atuação dos professores. Nesse sentido, torna-se importante analisar como tais prescrições se relacionam com a autonomia das instituições formadoras, com as concepções de currículo e com os processos de avaliação e regulação da Educação Superior.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como desdobramento da tese em desenvolvimento, a pesquisa tem como campo empírico os cursos de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e do UNIESP Centro Universitário, possibilitando uma análise comparativa entre uma instituição pública e uma instituição privada acerca das reconfigurações curriculares e dos impactos da referida normativa na formação inicial de professores.

Nesse contexto, o presente estudo propõe-se a analisar criticamente as reconfigurações curriculares produzidas nos cursos de Pedagogia a partir da Resolução CNE/CP nº 4/2024, especialmente no que se refere às relações entre avaliação da Educação Superior, regulação curricular e formação docente.

Busca-se compreender de que maneira os dispositivos avaliativos e normativos têm influenciado a organização dos projetos pedagógicos, a estruturação dos currículos e as concepções de formação presentes nas instituições de Educação Superior públicas e privadas, evidenciando tensões, convergências e reconfigurações produzidas nesse processo.

A formação de professores constitui um campo historicamente atravessado por disputas políticas, epistemológicas e pedagógicas. Conforme Gatti (2019), as políticas de formação docente no Brasil refletem diferentes projetos educacionais e concepções de profissionalização do magistério, sendo continuamente reconfiguradas em resposta às demandas sociais, às reformas educacionais e às orientações das políticas públicas.

Conforme Nóvoa (2022), a formação de professores deve estar comprometida com o fortalecimento da profissão docente, com a construção da identidade profissional e com processos formativos que promovam a reflexão crítica sobre a prática pedagógica.

Na mesma direção, Freire (2013) defende uma formação comprometida com a autonomia intelectual, a consciência crítica e a humanização dos sujeitos, compreendendo o professor como um intelectual que produz conhecimentos a partir de sua prática, interpreta criticamente a realidade e atua na sua transformação.

A avaliação da Educação Superior tem assumido papel estratégico na definição dos rumos da formação docente no Brasil. Desde a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004, os processos avaliativos passaram a influenciar significativamente a organização acadêmica das instituições, incidindo sobre os currículos, os projetos pedagógicos, a gestão institucional e as práticas formativas.

Na perspectiva de Dias Sobrinho (2022), a avaliação da Educação Superior constitui um processo político, ético e pedagógico que ultrapassa a função de mensuração de resultados e de regulação estatal. Ao favorecer a reflexão crítica sobre os processos institucionais, a avaliação contribui para o aprimoramento da qualidade acadêmica, o fortalecimento da responsabilidade social das instituições e a consolidação de uma Educação Superior comprometida com a formação humana e com os princípios democráticos.

Nesse sentido, a avaliação ultrapassa a lógica da mensuração de resultados, assumindo uma dimensão política e pedagógica voltada à construção coletiva da qualidade educacional. Entretanto, os processos avaliativos contemporâneos têm sido atravessados por tensões decorrentes da crescente valorização de indicadores quantitativos, rankings e mecanismos de responsabilização institucional. Tais movimentos produzem impactos diretos nos cursos de formação de professores, especialmente diante das exigências de adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais e aos referenciais normativos estabelecidos pelo Ministério da Educação.

Nas Instituições de Educação Superior (IES) privadas, a avaliação institucional integra os mecanismos de regulação e supervisão previstos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), subsidiando processos de credenciamento, recredenciamento e reconhecimento de cursos. Nesse contexto, a avaliação também orienta o planejamento institucional, o acompanhamento dos indicadores de qualidade e a revisão dos projetos pedagógicos, constituindo-se como um importante instrumento para o aperfeiçoamento da gestão acadêmica e para a promoção da qualidade da formação ofertada (Dias Sobrinho, 2022).

Nas IES públicas, embora igualmente submetidas aos processos avaliativos, observa-se maior presença de instâncias colegiadas e espaços de deliberação acadêmica, como núcleos docentes estruturantes, colegiados de curso e conselhos superiores, o que pode favorecer processos mais coletivos de interpretação, negociação e implementação das diretrizes curriculares.

Nesse quadro, a análise da BNC-Formação se articula diretamente ao debate mais amplo sobre os processos de regulação curricular e avaliação da Educação Superior, na medida em que ambos operam como dispositivos complementares de indução de políticas educacionais.

Ao estabelecer referenciais nacionais para a formação docente e, simultaneamente, consolidar mecanismos de monitoramento e mensuração de resultados institucionais, tais políticas produzem um campo de forte regulação sobre os cursos de licenciatura, com impactos diretos sobre suas concepções formativas, suas estruturas curriculares e suas práticas pedagógicas.

Ximenes e Melo (2022) analisam a BNC-Formação como parte de um movimento mais amplo de reconfiguração das políticas de formação de professores no Brasil, marcado pela aproximação entre currículo, regulação e padronização dos processos formativos. As autoras destacam que a centralidade conferida ao desenvolvimento de competências e habilidades, articulada aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidencia uma reorientação das políticas de formação docente marcada pela valorização de referenciais técnico-instrumentais.

Para Ximenes e Melo (2022), essa perspectiva pode restringir a compreensão da docência em sua complexidade histórica, política e social ao privilegiar dimensões relacionadas ao desempenho e à aplicabilidade de saberes previamente definidos.

Nesse movimento, emergem tensões entre as políticas formativas estabelecidas pelo Estado e os princípios de autonomia universitária, reflexão crítica e construção de uma profissionalidade docente fundamentada na articulação entre conhecimento, prática pedagógica e compromisso social da educação.

Silva, Guilherme e Brito (2023) analisam criticamente os impactos da Base Nacional de Formação Docente sobre os cursos de Pedagogia, destacando que as recentes reformas curriculares têm intensificado processos de padronização da formação inicial e ampliado a centralidade das competências prescritas pelas políticas educacionais. Para os autores, essas mudanças produzem tensionamentos entre a autonomia universitária, a identidade histórica do curso de Pedagogia e as exigências regulatórias do Estado, desafiando as instituições formadoras a conciliar a qualidade da formação docente com os princípios de uma educação crítica, democrática e socialmente referenciada.

No contexto da Resolução CNE/CP nº 4/2024, a avaliação da Educação Superior emerge como elemento indutor das reconfigurações curriculares nos cursos de Pedagogia. A necessidade de atualização dos projetos pedagógicos de curso, de adequação das matrizes curriculares e de atendimento aos critérios avaliativos reforça a centralidade da regulação educacional na organização dos processos formativos.

Diante desse cenário, compreender as reconfigurações curriculares decorrentes da Resolução CNE/CP nº 4/2024 exige considerar não apenas as determinações normativas, mas também as diferentes formas pelas quais as instituições de Educação Superior interpretam e incorporam essas orientações. A articulação entre avaliação institucional, regulação curricular e formação docente constitui, assim, um eixo relevante para investigar as mudanças, as permanências e as tensões presentes nos cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura. A normativa surge em um contexto de debates sobre a necessidade de fortalecer a formação dos profissionais que atuarão na educação básica, buscando aproximar os processos

formativos das demandas e dos desafios presentes na realidade educacional contemporânea.

Assim, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 configura-se como um marco normativo relevante ao redefinir referenciais para a formação inicial de professores no país. Ao propor novas orientações para a organização dos cursos de formação docente, a normativa introduz mudanças que repercutem diretamente nos currículos das instituições de Educação Superior. Entre essas alterações, destacam-se a reorganização da carga horária, dos componentes formativos, das atividades práticas, da extensão e do estágio supervisionado. Essas mudanças exigem das instituições um processo de revisão de seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e de suas práticas formativas, considerando as especificidades de cada contexto institucional.

As atuais políticas de formação docente evidenciam que os currículos dos cursos de Pedagogia vêm sendo progressivamente atravessados por mecanismos de regulação e avaliação da Educação Superior, os quais incidem diretamente sobre suas finalidades, organizações e concepções formativas. Nesse contexto, os processos avaliativos assumem papel relevante na indução de mudanças curriculares, orientando a organização dos projetos pedagógicos e influenciando as decisões institucionais relacionadas à formação inicial de professores.

Embora a nova normativa apresente a intenção de fortalecer a qualidade da formação inicial e aproximá-la das necessidades da educação básica, sua implementação também suscita questionamentos e desafios. A adequação dos cursos às novas exigências demanda tempo, planejamento, reorganização curricular e condições institucionais que possibilitem às universidades e demais instituições de Educação Superior construir respostas coerentes com suas realidades. Nesse processo, podem surgir diferentes formas de apropriação da política, revelando não apenas mudanças, mas também permanências, adaptações, rupturas e possíveis resistências.

Nesse sentido, a materialização da Resolução nos contextos institucionais revela-se heterogênea, sendo mediada por condições históricas, políticas e organizacionais distintas entre Instituições de Educação Superior públicas e privadas. Os processos de implementação não ocorrem de maneira linear, mas são atravessados por disputas de sentido, negociações institucionais e diferentes formas de interpretação e apropriação das orientações normativas. Essas particularidades reforçam a importância de compreender

como as instituições traduzem as determinações nacionais em suas propostas curriculares e práticas formativas.

Dessa forma, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um importante marco no atual cenário das políticas de formação docente no Brasil. Mais do que uma alteração normativa, sua implementação coloca em discussão diferentes concepções de currículo, formação, docência e relação entre Educação Superior e educação básica. Compreender como essas orientações são interpretadas e materializadas pelas instituições torna-se, portanto, fundamental para analisar os caminhos que vêm sendo construídos para a formação inicial de professores no país.

Conclui-se que os processos de avaliação da Educação Superior exercem papel estruturante na indução de mudanças curriculares, operando como dispositivos de regulação que orientam e reconfiguram os projetos formativos. Todavia, seus efeitos precisam ser compreendidos à luz das especificidades institucionais, das concepções de formação que orientam os cursos e das tensões entre as exigências normativas e a autonomia das instituições formadoras.

Dessa forma, reafirma-se a importância de fortalecer projetos de formação docente comprometidos com a autonomia universitária, com a produção de uma formação crítica e emancipatória e com a valorização social e profissional da docência, enquanto campo estratégico para a consolidação de uma educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

REFERÊNCIAS

ALBINO, A. C. A.; SILVA, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.13, n. 25, p. 137-53, jan./maio 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf Acesso em: 25 jun. 2026.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019.** Altera o art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECPN12019.pdf. Acesso em: 20 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação da Educação Superior.** Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 22 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e 11.494, de 20 de junho de 2007, revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**: versão preliminar**.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em: 1 jul. 2026.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior**.** Campinas: Autores Associados, 2022.

FARIAS, I. M. S. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./maio 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/961. Acesso em: 7 ago. 2026.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1In2WdHzCt9iLxUrrO_ltpvltCs-HQ0k0/view. Acesso em: 25 jul. 2026.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rS6kPw2XpZ1JPDl8UdQtHQQeIJ06gB-K/view. Acesso em: 25 jul. 2026.

GATTI, B. A**.** Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Internacional de Formação de Professores,** Itapetininga, v. 4, n. 2, p. 161-171, 2019.

GUEDES, M. Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. *Sul-Sul:* **Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 1, n. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: https://revistas.ufob.edu.br/index.php/revistasul-sul/article/view/658. Acesso em: 3 jul. 2026.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 47, n. 2, e126201, 2022.

PIRES, M. A.; CARDOSO, L. R. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020. Disponível em: https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1463. Acesso em: 7 jul. 2026.

SILVA, L. R. B.; ARAÚJO, G. C. C. Currículo, BNCC e Base Nacional Comum de Formação de Professores. **Revista de Educação ANEC**, Brasília, v. 47, n. 160, p. 46-64, 22 dez. 2019. Disponível em: http://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/270/162. Acesso em: 5 ago. 2026.

SILVA, M. C. M.; GUILHERME, A. A.; BRITO, R. O. A Base Nacional de Formação Docente e o curso de Pedagogia: cenários e perspectivas da formação inicial de pedagogos no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 104, e5273, 2023. DOI: https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5273.

XIMENES, P. A. S.; MELO, G. F. B. BNC-Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 103, n. 265, p. 1-20, set./dez. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbeped/a/sXS7mctjLMxVBr9LSYNhJPp/. Acesso em: 11 jun. 2026.