

DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: uma análise das mudanças nas Resoluções CNE/CPnº2/2015, nº2/2019 e nº 4/2024

Leonara de Oliveira Zanon
*Estudante de mestrado do Programa de Cognição e
Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro*
leonarazanon@gmail.com

Gabriela do Rosário Silva
*Professora do Programa de de Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro*
Gabriela.silva@uenf.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza
Professor do Programa de de Cognição e Linguagem da
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
chmsouza@gmail.com

Fabiana Pereira Costa Ramos
Estudante de doutorado do Programa de Cognição e
Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro
fabianacostapicanco@gmail.com

Luísa Thiebaut Andrade do Carmo
*Estudante de mestrado do Programa de Cognição e
Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense
Darcy Ribeiro*
luterapiaocupacional@gmail.com

Resumo

Este artigo analisa, à luz de uma abordagem bibliográfico-documental, as transformações recentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) voltadas à formação inicial de professores da Educação Básica no Brasil. Focaliza-se a trajetória normativa entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, evidenciando continuidades e rupturas em concepções de docência, organização curricular, competências formativas e articulação com a Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Considera-se, ainda, o impacto do novo marco regulatório da educação a distância (Decreto nº 12.456/2025), que redefine os tipos de oferta formativa e impõe limites e exigências para a formação docente via EAD. No plano avaliativo, analisa-se a institucionalização da Avaliação da Prática (AP), introduzida no Enade das Licenciaturas pelas Portarias MEC nº 610/2024 e nº 392/2025, que passa a gerar indicadores diagnósticos sobre o desempenho profissional-pedagógico dos concluintes. Os resultados indicam que a política de formação docente no país tem sido tensionada por disputas epistemológicas, racionalidades regulatórias e desafios impostos pela transição digital, exigindo maior articulação entre legislação, avaliação e valorização profissional. Defende-se, nesse contexto, que o fortalecimento da identidade e da qualidade da docência passa por diretrizes integradas, processos formativos contínuos e avaliações orientadas por finalidades pedagógicas e emancipadoras (Dias Sobrinho, 2010; Dourado, 2011; BRASIL, 2004; 2024; 2025).

Palavras-chave: formação de professores; diretrizes curriculares; educação a distância; Enade das Licenciaturas; avaliação da prática.

Abstract

This article analyzes, through a bibliographic and documentary approach, the recent transformations in the National Curriculum Guidelines (Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs) for the initial education of basic education teachers in Brazil. It focuses on the normative trajectory between CNE/CP Resolutions No. 2/2015, No. 2/2019 and No. 4/2024, highlighting continuities and ruptures in conceptions of teaching, curricular organization, formative competencies and the articulation with the Common National Basis for Teacher Education (BNC-Formação). It also examines the impact of the new regulatory framework for distance education (Decree No. 12.456/2025), which restructures types of provision and sets limits and requirements for teacher education via distance learning. In the evaluative dimension, the article discusses the institutionalization of the Practice Assessment (Avaliação da Prática – AP) in the Enade for Teacher Education Degrees, introduced by MEC Ordinances No. 610/2024 and No. 392/2025, which starts to generate diagnostic indicators on the professional-pedagogical performance of graduating students. The results indicate that teacher education policy in Brazil has been strained by epistemological disputes, regulatory rationalities and challenges imposed by digital transition, demanding stronger articulation between legislation, evaluation and professional valorization. In this context, it is argued that strengthening the identity and quality of teaching depends on integrated policy guidelines, continuous formative processes and evaluation models oriented by pedagogical and emancipatory purposes.

Keywords: teacher education; curriculum guidelines; distance education; Enade for teacher education degrees; practice assessment.

1. Introdução

A formação inicial de professores da educação básica no Brasil configura-se como uma das agendas mais estratégicas e desafiadoras das políticas educacionais contemporâneas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a profissionalização docente passou a ocupar centralidade normativa, demandando das instituições de ensino superior um processo contínuo de reorganização curricular, revisão epistemológica e adequação às demandas sociais e escolares. O cenário tem sido tensionado por sucessivas reformas legais, transformações nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e mudanças nas políticas de avaliação e regulação, que incidem diretamente sobre o desenho, a qualidade e a identidade dos cursos de licenciatura (BRASIL, 1996; Dias Sobriho, 2010; Dourado, 2011).

Nesse contexto, as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 expressam movimentos normativos distintos sobre o papel da universidade, o lugar da prática, a constituição dos saberes docentes e a concepção de profissionalidade. A Resolução nº 2/2015 formulou uma proposta de formação humanística, integrada e ancorada na indissociabilidade entre teoria, prática e estágio supervisionado, aproximando-se de perspectivas críticas da formação (Zeichner, 2010; Freitas, 2020; Tardif, 2014). Em 2019, a Resolução nº 2/2019 promoveu uma reorientação paradigmática com forte alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à BNC-Formação, estruturando as licenciaturas em competências e resultados de aprendizagem, movimento amplamente debatido pela literatura em razão de seu caráter tecnicista e de redução da autonomia institucional (Gatti, 2019; Nóvoa, 2017). Com a Resolução CNE/CP nº 4/2024, observa-se um retorno a princípios da formação crítica e da articulação orgânica entre universidade e escola, buscando recompor a dimensão praxiológica e o compromisso social da docência.

Paralelamente às transformações nas DCNs, a política educacional brasileira vivencia reconfigurações significativas no âmbito da educação a distância (EAD). O Decreto nº 12.456/2025 institui um novo marco regulatório que redefine os tipos de oferta, estabelece percentuais mínimos de presencialidade, impõe requisitos rigorosos aos polos e reorganiza a formação docente mediada por tecnologias. Tais mudanças impactam diretamente as licenciaturas, sobretudo diante do crescimento acelerado da oferta EAD na última década e dos questionamentos quanto à qualidade dos processos formativos (BRASIL, 2025; Alves, 2011; Gatti, 2019). A revisão normativa da EAD articula-se ainda às diretrizes de profissionalização, aproximando-se de demandas históricas de pesquisadores que defendem práticas pedagógicas presenciais e estágios supervisionados efetivos como fundamentos indispensáveis para a docência na educação básica (Dourado, 2011; MOVIMENTO PROFESSÃO DOCENTE, 2023).

Outra inovação recente é a instituição da Avaliação da Prática (AP) no Enade das Licenciaturas, formalizada pela Portaria MEC nº 610/2024 e regulamentada pela Portaria MEC nº 392/2025. Diferentemente da prova cognitiva tradicional, a AP constitui um instrumento de caráter diagnóstico que coleta evidências sobre competências profissionais demonstradas nos estágios curriculares, no planejamento de aulas e nas interações pedagógicas. A iniciativa responde às recomendações dos estudos sobre formação docente que ressaltam a necessidade de integrar avaliação, prática e desenvolvimento profissional (Tardif, 2014; Zeichner, 2010; Dias Sobrinho, 2010). Ao incorporar situações reais de ensino, a AP procura aproximar o processo avaliativo às experiências concretas das escolas, reforçando o princípio da avaliação como componente formativo da política educacional (BRASIL, 2024; BRASIL, 2025).

Diante desse conjunto de transformações, este artigo realiza uma análise crítica das mudanças nas DCNs de formação inicial de professores, articuladas às políticas de avaliação e ao novo marco do EAD. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e documental normativa, fundamentado em legislações, resoluções, portarias do MEC/INEP e na literatura especializada, com o objetivo de mapear continuidades, rupturas e tensões que atravessam a formação docente no Brasil contemporâneo. Busca-se compreender como a convergência entre regulação, políticas de qualidade, avaliação diagnóstica e institucionalização da prática impacta o projeto de profissionalização docente e a identidade das licenciaturas no país.

2. Fundamentação teórica

A formação de professores no Brasil é um campo intensamente disputado, situado entre exigências de qualidade, orientações epistemológicas e diretrizes legais que refletem projetos distintos de educação e sociedade. Esta seção apresenta os principais referenciais teóricos que sustentam a análise das mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), da regulação da Educação a Distância (EAD) e da Avaliação da Prática no Enade.

2.1 Formação docente como construção identitária, ética e política

A formação de professores transcende o mero acúmulo de conteúdos ou competências técnicas, configurando-se como um processo contínuo de constituição de identidades profissionais, éticas e políticas. De acordo com Néri (2017), formar professores implica integrar dimensões subjetivas e sociais, valorizando os percursos individuais, as experiências escolares, os desafios do cotidiano docente e as transformações sociotécnicas que atravessam a prática pedagógica. A autora destaca que a formação docente precisa articular afetividade, ética e cultura, possibilitando que o futuro educador compreenda sua profissão como uma ação mediada pela linguagem, pela historicidade e pelo compromisso social.

Gatti (2019), em consonância, afirma que a construção da identidade docente requer uma sólida articulação entre a teoria e a prática, contemplando não apenas o

domínio de conteúdos, mas também a capacidade de reflexão crítica, a empatia e a atuação ética frente à diversidade e às desigualdades educacionais. Para a autora, a valorização da profissão docente passa por reconhecer seu papel estratégico no desenvolvimento social e na garantia do direito à educação de qualidade.

Já Zeichner (2010), ao propor o conceito de “formação híbrida”, sustenta que os programas de formação docente devem integrar saberes acadêmicos, experiências escolares reais e conhecimentos produzidos nas comunidades. Para o autor, a efetividade da formação está diretamente relacionada à sua capacidade de promover a autonomia crítica e o engajamento social dos licenciandos, evitando currículos descontextualizados e excessivamente normativos. Em suas palavras, “formar professores é formar intelectuais comprometidos com a transformação da escola e da sociedade”.

Nessa direção, Freitas (2020) argumenta que as reformas nas políticas de formação docente, quando descoladas das realidades educacionais brasileiras, tendem a reforçar visões tecnicistas e instrumentais da docência. Ele alerta para o risco de modelos regulatórios que privilegiam a padronização e a mensuração em detrimento da construção de sentidos e da valorização do trabalho pedagógico. Assim, defende a centralidade do debate político e ético na formação inicial, compreendendo o professor como um sujeito epistêmico e cultural, não apenas como executor de prescrições curriculares.

Dourado (2021), por sua vez, insere essa discussão no campo das disputas em torno das políticas públicas e da regulação do trabalho docente. Para ele, a identidade profissional do professor é construída em meio a contextos institucionais, relações de poder e condições estruturais que moldam o exercício da docência. A formação, nesse sentido, deve promover a compreensão crítica do papel do professor na luta pela equidade, pela democracia e pela emancipação educacional.

Desse modo, compreende-se que a formação docente é uma prática complexa, que exige intencionalidade pedagógica, abertura ao diálogo entre saberes e sensibilidade para reconhecer o educador como agente histórico em permanente construção. Essa perspectiva orienta a análise das DCNs ao longo das últimas décadas, especialmente frente às novas regulações (como a Resolução CNE/CP nº 4/2024) e aos desafios impostos pelas tecnologias e pela Avaliação da Prática (AP) no Enade das Licenciaturas.

2.2 A dimensão histórica e regulatória das licenciaturas

A trajetória da formação de professores no Brasil revela um campo permeado por tensões históricas, disputas epistemológicas e alterações normativas que impactaram profundamente o papel das licenciaturas e a identidade do trabalho docente. Desde o início do século XX, passando pela Reforma Universitária de 1968, pela redemocratização e pela promulgação da LDB nº 9.394/1996, observa-se um movimento contínuo de reorganização dos modelos formativos, influenciado por mudanças sociais, pressões econômicas e reformas estatais no âmbito educacional.

Dourado (2021) aponta que as políticas curriculares implementadas nas últimas décadas refletem um processo crescente de centralização e padronização, no qual as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) passaram a exercer função estratégica na definição das estruturas curriculares e do perfil de formação dos futuros docentes. Para o autor, essa centralização está associada à intensificação dos mecanismos de regulação, avaliação e responsabilização, que incidem diretamente sobre a autonomia didático-pedagógica das instituições de ensino superior. Com isso, o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), antes concebido como espaço de construção coletiva e identitária, tem sido frequentemente reduzido à função de adequação a parâmetros normativos externos.

Freitas (2020), em consonância com essa crítica, argumenta que a formação docente tem sido impactada pela disseminação de uma racionalidade gerencial e

produtivista, que procura alinhar os cursos de licenciatura a indicadores de desempenho e metas padronizadas. Segundo o autor, tal racionalidade transforma o currículo em instrumento de controle e regula a prática docente a partir de expectativas externas ao contexto escolar, esvaziando seu potencial reflexivo, crítico e transformador. Ao enfatizar a “eficiência” e a “produtividade”, tais políticas acabam por fragmentar o trabalho pedagógico e reduzir o professor à condição de executor de prescrições curriculares e padrões avaliativos.

A vinculação entre regulação e avaliação — evidenciada, por exemplo, pelo fortalecimento dos instrumentos do SINAES (Lei nº 10.861/2004), pela utilização do Enade como eixo estruturante de qualidade e pela recente criação da Avaliação da Prática (AP) — reforça esse movimento de monitoramento contínuo. Embora tais instrumentos tenham potencial para promover transparência e diagnóstico, Freitas (2020) e Dias Sobrinho (2010) alertam que, quando utilizados como mecanismos de controle e ranqueamento, podem distorcer finalidades formativas, priorizando o cumprimento de indicadores em detrimento de processos educativos mais amplos.

As DCNs de 2015, 2019 e 2024 exemplificam essas tensões. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 representou um avanço ao afirmar uma concepção integrada de formação, fundamentada na indissociabilidade entre teoria e prática, na centralidade da escola básica e no compromisso ético-político da docência. Já a Resolução CNE/CP nº 2/2019 promoveu uma inflexão significativa ao alinhar rigidamente as licenciaturas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estruturando-as em competências e resultados de aprendizagem, o que autores como Gatti (2019) e Neri (2017) identificam como um movimento de tecnicização e flexibilização curricular.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, por sua vez, constitui uma tentativa de recompor princípios da formação integrada e de reaproximar a universidade da escola, reafirmando dimensões humanizadoras, dialógicas e críticas da docência. Essa oscilação normativa evidencia as disputas políticas e ideológicas em torno da profissionalização docente, revelando que a formação de professores não é apenas um problema técnico, mas sobretudo um campo político, onde se confrontam projetos distintos de educação, sociedade e trabalho docente.

Nesse cenário, torna-se evidente que a constituição histórica e regulatória das licenciaturas no Brasil reflete a complexidade do campo educacional, exigindo análises que articulem políticas públicas, debates epistemológicos e condições concretas de formação e trabalho. Como ressaltam Dourado (2021) e Freitas (2020), compreender essa trajetória é fundamental para avaliar criticamente as mudanças recentes e seus impactos sobre a autonomia, a identidade profissional e a qualidade da formação docente..

2.3 Avaliação, qualidade e os novos instrumentos de medição

A avaliação da formação docente no Brasil tem passado por transformações significativas, em especial após a promulgação da Lei nº 10.861/2004, que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Entre seus instrumentos, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade) passou a integrar novos eixos de análise, destacando-se a introdução da Avaliação da Prática (AP) nos cursos de licenciatura, conforme diretrizes do INEP (BRASIL, 2004).

Essa inclusão representa um esforço para qualificar os processos avaliativos ao incorporar dimensões da prática pedagógica real, e não apenas competências cognitivas aferidas por provas objetivas. Trata-se de uma tentativa de vincular os indicadores de qualidade à atuação concreta dos futuros professores em contextos escolares, ampliando os critérios de julgamento para incluir a dimensão profissional do egresso (INEP, 2023; BRASIL, 2024).

Contudo, autores como Dias Sobrinho (2010) alertam para os riscos de reduzir a avaliação à lógica da mensuração e da padronização. Para o autor, quando a avaliação deixa de ser dialógica e participativa, perde seu caráter formativo e

emancipador, assumindo funções de controle e ranqueamento institucional. Em consonância, Zago e Silva (2019) criticam os mecanismos que, sob o pretexto de garantir qualidade, reforçam desigualdades e induzem comportamentos alinhados à performatividade, em detrimento da reflexão crítica e do compromisso ético-social da docência.

É nesse contexto que se insere o debate sobre os novos instrumentos de medição na educação superior, como os Indicadores de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD), os conceitos do Enade e o Conceito Preliminar de Curso (CPC). Ainda que tais indicadores busquem refletir a efetividade da formação, sua aplicação descontextualizada pode favorecer práticas tecnicistas e meritocráticas, dissociadas da realidade complexa da formação de professores (Freitas, 2020; Dourado, 2021).

A qualidade, portanto, não deve ser reduzida a resultados mensuráveis. Ela envolve o compromisso com a formação integral, a valorização docente, o respeito à diversidade e a construção de projetos pedagógicos sintonizados com as demandas sociais. A avaliação, nesse sentido, deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo, dialógico e comprometido com a transformação social — e não apenas como instrumento de regulação ou ranqueamento.

2.4 Educação a distância e novos marcos regulatórios

A oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância tem sido, nas últimas décadas, uma das principais estratégias para ampliar o acesso à formação docente no Brasil. No entanto, o crescimento exponencial da EAD, aliado à expansão desordenada e à flexibilização de normativas anteriores, tem gerado preocupações quanto à qualidade formativa, especialmente no que tange às atividades presenciais obrigatórias, como estágios supervisionados e práticas de ensino.

A promulgação do novo Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025, que atualiza o marco legal da educação a distância, introduz mudanças substanciais nos critérios regulatórios aplicáveis à EAD, sobretudo para os cursos de licenciatura. Entre as principais inovações estão: o aumento da carga horária mínima presencial, o fortalecimento da articulação com as redes públicas de ensino, e a exigência de comprovação de infraestrutura adequada para os polos presenciais. Essas medidas buscam equilibrar a flexibilidade da modalidade com padrões mínimos de qualidade pedagógica e supervisão (BRASIL, 2025).

Segundo Lucineia Alves (2011), a trajetória da EAD no Brasil revela uma tensão permanente entre seu potencial democratizante e os riscos de precarização. A autora destaca que, embora a EAD tenha ampliado significativamente o acesso à formação superior, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros, ela frequentemente operou com modelos padronizados, tutorias fragilizadas e baixos índices de acompanhamento formativo, comprometendo a qualidade do processo educativo.

Nesse sentido, o novo decreto de 2025 emerge como uma tentativa de reposicionar a EAD como uma modalidade legítima e regulada, sem abrir mão da exigência de qualidade equivalente à dos cursos presenciais. A proposta não apenas redefine o papel dos polos de apoio presencial, mas também impõe obrigações claras às instituições de ensino quanto ao suporte tecnológico, recursos didáticos interativos, formação docente específica para atuação em EAD, e estratégias de acompanhamento individualizado dos estudantes.

Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022), em estudo publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), defendem que a avaliação da EAD deve transcender os indicadores meramente quantitativos, incorporando dimensões qualitativas do processo de ensino-aprendizagem. Para os autores, os marcos regulatórios precisam incorporar parâmetros que reflitam o impacto formativo das políticas públicas, considerando não apenas o número de matriculados e concluintes, mas também a efetividade do processo pedagógico, a adequação das práticas

curriculares e a inserção dos egressos no mercado de trabalho e na docência básica.

A regulação da EAD em cursos de licenciatura, portanto, torna-se um campo estratégico para o futuro da educação brasileira, exigindo mecanismos de avaliação mais robustos, sensíveis às especificidades da formação docente e alinhados aos princípios constitucionais de equidade, qualidade e valorização da educação pública.

2.5 Tensionamentos contemporâneos e desafios para a formação docente

A formação docente no Brasil encontra-se atravessada por uma série de tensionamentos contemporâneos que revelam disputas de concepção, de finalidade e de modelos formativos. Esses desafios são intensificados pelas transformações normativas recentes, pela aceleração tecnológica, pela expansão da modalidade a distância e pela crescente vinculação entre regulação, avaliação e financiamento das políticas educacionais.

Do ponto de vista identitário, observa-se um descompasso entre as exigências legais e os espaços de autonomia e reflexão crítica necessários à construção da profissionalidade docente. Conforme Néri (2017) e Zeichner (2010), a constituição da identidade docente requer uma formação que considere as dimensões ética, afetiva, cultural e comunitária do fazer pedagógico — elementos muitas vezes marginalizados em projetos pedagógicos excessivamente instrumentalizados.

No plano regulatório, autores como Dourado (2021) e Freitas (2020) têm alertado para o avanço de uma racionalidade gerencial sobre a formação de professores, marcada por processos de padronização curricular, centralização decisória e redução da docência à execução de competências prescritas. Esse cenário fragiliza a articulação entre universidade e escola, entre pesquisa e prática, limitando a possibilidade de formação crítica e emancipatória.

A avaliação da qualidade, embora necessária, também se insere nesse quadro ambíguo. O fortalecimento da Avaliação da Prática (AP) no Enade das licenciaturas, conforme o SINAES (BRASIL, 2004), constitui um avanço ao incorporar dimensões formativas e situadas da prática pedagógica. No entanto, como alertam Dias Sobrinho (2010) e Zago & Silva (2019), há o risco de esvaziamento reflexivo caso os instrumentos avaliativos se tornem mecanismos de ranqueamento e controle, descolados dos contextos reais de atuação dos docentes.

Na modalidade a distância, o novo marco regulatório instituído pelo Decreto nº 12.456/2025 tensiona ainda mais o campo, ao introduzir exigências específicas de qualidade, presencialidade e acompanhamento de estágio para os cursos de licenciatura. Tal cenário reforça o alerta de Alves (2011) sobre os desafios históricos da EAD no Brasil, que incluem desde a precarização da formação até a baixa supervisão das práticas docentes.

Por fim, Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022) destacam a urgência de rever os instrumentos de medição da qualidade na educação superior, considerando os limites dos indicadores quantitativos e a importância de avaliar os efeitos formativos reais das políticas. Nesse sentido, os desafios para a formação docente contemporânea não são apenas pedagógicos, mas também ético-políticos e epistêmicos, exigindo abordagens interdisciplinares, participativas e contextualizadas.

2.6 Valorização do magistério e perspectivas futuras

A valorização da carreira docente constitui não apenas uma diretriz das políticas educacionais brasileiras, mas também um imperativo para a consolidação de um sistema de ensino público, equitativo e de qualidade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o Plano Nacional de Educação (PNE) e a própria Constituição Federal de 1988 estabelecem como fundamento a valorização dos profissionais da educação, compreendida como condição essencial para o desenvolvimento sustentável

e a promoção da justiça social.

Contudo, a realidade concreta revela um cenário de descompasso entre os preceitos normativos e as condições materiais do exercício docente. A baixa remuneração, a sobrecarga de trabalho, a instabilidade contratual, a escassez de planos de carreira e a pouca atratividade dos cursos de licenciatura são elementos que desestimulam o ingresso e a permanência na docência. Dados recentes do Censo da Educação Superior (INEP, 2024) apontam para uma preocupante diminuição na procura pelos cursos de licenciatura, sobretudo nas regiões Norte e Nordeste, bem como um alto índice de evasão, em especial nos primeiros semestres.

Em resposta a essa crise estrutural, o PNE 2014–2024 estipulou metas ambiciosas — como a equiparação salarial dos docentes da rede pública aos demais profissionais com formação equivalente (Meta 17) e a ampliação da oferta de formação continuada (Meta 16) —, mas a maior parte delas permanece descumprida ou apenas parcialmente alcançada. Soma-se a isso o esvaziamento de políticas estruturantes, como o PARFOR, o PIBID e a Residência Pedagógica, e a ausência de mecanismos efetivos de indução federativa à valorização docente.

Diante desse panorama, as perspectivas futuras exigem o redesenho de políticas integradas que articulem valorização simbólica, reconhecimento social, infraestrutura de trabalho adequada e possibilidades reais de desenvolvimento profissional contínuo. A reestruturação das licenciaturas deve passar por uma escuta ativa dos docentes em exercício, pela incorporação de metodologias ativas e contextos escolares reais na formação, pela garantia de financiamento público sustentável e pela revalorização dos instrumentos de avaliação institucional como meios de retroalimentação das políticas formativas.

A valorização docente não pode ser vista como responsabilidade exclusiva das instituições formadoras ou dos sistemas de ensino, mas como compromisso compartilhado entre Estado, sociedade e comunidade acadêmica. Como destaca Nóvoa (1997), formar professores é também formar sujeitos de transformação social. Assim, investir na docência é investir na construção de um país mais democrático, justo e comprometido com o direito à educação de qualidade para todos.

3. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, com uso de procedimentos bibliométricos descritivos. Parte-se do entendimento de que as políticas de formação docente se materializam em um complexo conjunto de textos legais, pareceres, resoluções, relatórios técnicos e produções acadêmicas, que podem ser analisados como um campo discursivo em disputa (Dias Sobrinho, 2010; Dourado, 2021). Assim, o objetivo metodológico central consistiu em mapear e interpretar as principais mudanças nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, articulando-as à legislação complementar, ao novo marco regulatório da educação a distância e à introdução da Avaliação da Prática no Enade das Licenciaturas.

A constituição do corpus ocorreu em duas frentes principais. A primeira corresponde ao corpus normativo, composto pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024, pela LDB (Lei nº 9.394/1996), pela Lei nº 10.861/2004 (SINAES), pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), pelo Decreto nº 12.456/2025 (novo marco da EAD), pelas Portarias MEC nº 610/2024 e nº 392/2025 (Enade das Licenciaturas e Avaliação da Prática), bem como por outros pareceres e resoluções correlatas sobre formação docente e modalidades de oferta. Esses documentos foram selecionados por constituírem o núcleo duro da regulação da formação inicial de professores no período recente e por expressarem, em sua redação, diferentes concepções de docência, currículo, prática e qualidade.

A segunda frente diz respeito ao corpus teórico-analítico, formado por livros, artigos e relatórios de pesquisa nacionais e internacionais que discutem formação docente, políticas curriculares, avaliação e EAD. Foram privilegiados autores já consolidados no debate, como Néri (2017), Gatti (2019), Dourado (2011; 2021), Zeichner (2010), Freitas (2020), Tardif (2014), Dias Sobrinho (2010), Zago e Silva (2019), além de estudos sobre EAD e qualidade, como Alves (2011) e Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022). Também foram incorporados relatórios e notas técnicas de instituições como IPEA, Fundação Carlos Chagas e Movimento Profissão Docente, na medida em que oferecem diagnósticos empíricos sobre licenciaturas, atratividade da carreira e déficit docente.

A identificação dessa produção foi realizada por meio de busca em bases de dados acadêmicas (SciELO, Periódicos Capes, ERIC e Google Scholar), utilizando combinações de descritores em português e inglês, tais como: “formação de professores”, “diretrizes curriculares nacionais”, “BNC-Formação”, “licenciaturas”, “educação a distância”, “avaliação da prática”, “Enade das Licenciaturas” e “políticas de qualidade na educação superior”. Foram considerados, prioritariamente, textos publicados entre 2010 e 2025, período em que se intensificam as reformas nas DCNs e na regulação da formação docente, sem, contudo, desprezar referências clássicas necessárias à compreensão do debate.

Os procedimentos bibliométricos adotados tiveram caráter descritivo e serviram como apoio à análise qualitativa. A partir das referências selecionadas, foram observados: a recorrência de determinados descritores (por exemplo, “competências”, “BNCC”, “qualidade”, “EAD”, “prática” e “avaliação”), a distribuição temporal das publicações, a centralidade de certos autores no debate e a incidência de termos associados à regulação e à performatividade. Esse mapeamento permitiu evidenciar tendências discursivas e deslocamentos de ênfase ao longo da última década, especialmente no que se refere à crescente presença de vocabulários ligados à gestão por resultados e à avaliação em larga escala (Freitas, 2020; Zago; Silva, 2019).

A análise dos dados seguiu uma lógica de análise de conteúdo temática, inspirada em Bardin (2011), aplicada tanto aos documentos normativos quanto à literatura selecionada. Foram construídas categorias analíticas a partir do próprio material, tais como: (a) concepções de docência e profissionalidade; (b) organizadores curriculares das licenciaturas (núcleos, práticas, estágios); (c) relação entre DCNs e BNCC/BNC-Formação; (d) regulação da EAD e presencialidade na formação docente; (e) avaliação da prática, qualidade e uso de indicadores; e (f) valorização docente e atratividade das licenciaturas. Em seguida, procedeu-se à comparação entre os diferentes documentos normativos (especialmente as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024) e às interpretações presentes na literatura, buscando identificar convergências, divergências e disputas.

Por fim, os resultados da análise bibliográfica, documental e bibliométrica foram articulados à luz do referencial teórico crítico adotado, que concebe a formação de professores como processo identitário, ético e político, situado em um campo de forças regulatórias e avaliativas (Néri, 2017; Zeichner, 2010; Dourado, 2021). Dessa maneira, a metodologia adotada não se restringe ao levantamento descritivo de normas e textos, mas procura interpretar, de forma contextualizada, os sentidos e implicações das mudanças recentes nas políticas de formação docente para as licenciaturas brasileiras.

4. Análise e discussão dos resultados

4.1 Concepções de docência nas DCNs de 2015, 2019 e 2024

A comparação entre as Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 evidencia deslocamentos importantes nas concepções de docência que orientam a formação inicial de professores da educação básica no Brasil. A Resolução nº 2/2015 afirma a docência como prática social, ética, política e técnica, enfatizando a indissociabilidade entre teoria e prática, a centralidade da escola básica e a necessidade

de articular formação inicial, continuada e carreira docente (BRASIL, 2015). Nessa perspectiva, formar professores significa formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, intervir pedagogicamente em contextos complexos e contribuir para a democratização da educação (Néri, 2017; Zeichner, 2010).

A Resolução CNE/CP nº 2/2019, por sua vez, introduz a BNC-Formação em forte alinhamento com a BNCC da educação básica, reconfigurando as licenciaturas em torno de competências e resultados de aprendizagem (BRASIL, 2019). Embora mantenha referências à prática e ao estágio, desloca o foco para o domínio de padrões mínimos de desempenho, aproximando-se de uma racionalidade performativa e gerencial (Freitas, 2020; Dourado, 2021). A docência passa a ser descrita prioritariamente em termos de “competências profissionais”, o que, na leitura de Gatti (2019), tende a reduzir a complexidade do trabalho docente a um conjunto de habilidades mensuráveis.

Com a Resolução CNE/CP nº 4/2024, observa-se um movimento de recomposição conceitual. Ainda que mantenha elementos da BNC-Formação, o texto revaloriza a dimensão praxiológica e crítica da docência, recuperando princípios da resolução de 2015: a importância da escola básica como locus privilegiado de formação, a articulação entre conhecimentos pedagógicos, específicos e contextuais, e o compromisso ético-político com o direito à educação (BRASIL, 2024). Em diálogo com autores como Néri (2017), Freitas (2020) e Zeichner (2010), essa resolução procura reequilibrar a ênfase nas competências com a necessidade de formar professores como intelectuais críticos e agentes de transformação social.

Em síntese, a análise das três DCNs revela um campo em disputa: de um lado, projetos de formação ancorados em perspectivas críticas, emancipadoras e contextualizadas; de outro, propostas alinhadas à lógica da padronização curricular e da gestão por resultados. Essa tensão atravessa todo o debate contemporâneo sobre formação docente no país.

4.2 Organização curricular: prática, estágio e escola básica

No plano da organização curricular, as resoluções também expressam concepções diferenciadas de formação. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 institui uma estrutura que integra práticas como componente curricular desde o início do curso e amplia o protagonismo do estágio supervisionado em articulação com as redes de ensino. O texto reforça que a formação deve ocorrer em “processo de imersão progressiva” na escola básica, entendida como espaço de produção de saberes e não apenas de aplicação de teorias (BRASIL, 2015; Dourado, 2011).

A resolução de 2019 mantém a presença de práticas e estágios, porém reorganiza o currículo a partir da gramática das competências, aproximando a estrutura formativa de um modelo modular e mais prescritivo (BRASIL, 2019). Tal deslocamento, na leitura de Freitas (2020), corre o risco de transformar o estágio em simples espaço de verificação de competências, esvaziando sua dimensão investigativa e reflexiva, tão defendida por Zeichner (2010) e Gatti (2019).

Já a Resolução CNE/CP nº 4/2024 retoma a centralidade da escola básica e recoloca a prática como eixo estruturante dos cursos, enfatizando a necessidade de projetos integradores, atividades de observação, regência, pesquisa e intervenção pedagógica ao longo de toda a formação (BRASIL, 2024). Esse movimento dialoga com a compreensão de Tardif (2014) sobre os saberes docentes como saberes da experiência, construídos na interseção entre formação acadêmica, prática profissional e cultura escolar.

Assim, a análise dos documentos sugere uma disputa não apenas normativa, mas pedagógica: ora o currículo é concebido como campo de experiência, investigação e construção coletiva; ora como matriz de competências a serem cumpridas e avaliadas, em sintonia com uma racionalidade gerencial.

4.3 BNCC, BNC-Formação e reconfigurações das licenciaturas

A introdução da BNCC e da BNC-Formação constitui um dos pontos mais sensíveis do debate. A partir de 2017, com a homologação da BNCC, as políticas de formação docente passaram a ser orientadas por uma lógica de alinhamento vertical entre currículos da educação básica e currículos das licenciaturas. A Resolução CNE/CP nº 2/2019 formaliza essa orientação ao estabelecer que os cursos de formação inicial devem assegurar, de forma explícita, o desenvolvimento das competências previstas na BNCC (BRASIL, 2019).

Esse movimento, embora tenha o mérito de buscar maior coerência entre formação e prática profissional, é criticado por autores como Dourado (2021), Gatti (2019) e Néri (2017), que apontam para a redução da autonomia das instituições formadoras e o risco de subordinar a formação docente a uma matriz curricular única, pouco sensível às desigualdades regionais e às especificidades das redes de ensino. Do ponto de vista epistemológico, prevalece uma visão da docência como aplicação de conteúdos prescritos, em detrimento de uma concepção que reconheça o professor como produtor de saberes e sujeito histórico (Freitas, 2020).

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 não rompe totalmente com a BNC-Formação, mas atenua o caráter prescritivo da resolução anterior, abrindo maior espaço para que as IES elaborem projetos pedagógicos contextualizados, dialogando com a BNCC sem ficarem rigidamente subordinadas a ela (BRASIL, 2024). Nessa inflexão, vislumbra-se a tentativa de reconstituir um equilíbrio entre alinhamento nacional e autonomia institucional, em sintonia com a perspectiva de formação docente defendida por Zeichner (2010) e Tardif (2014).

4.4 EAD, qualidade e impactos do novo marco regulatório

A análise dos documentos normativos indica que a expansão da EAD em licenciaturas foi um dos fatores que motivaram a revisão do marco regulatório. A literatura mostra que, especialmente a partir dos anos 2000, a modalidade a distância tornou-se predominante na formação de professores, sobretudo no setor privado, o que contribuiu para ampliar o acesso, mas também acentuou desigualdades e problemas de qualidade (Alves, 2011; Gatti, 2019).

O Decreto nº 12.456/2025 representa uma resposta a esse cenário ao redefinir os tipos de oferta (presencial, semipresencial e a distância), estabelecer percentuais mínimos de presencialidade, reforçar a importância dos polos com infraestrutura adequada e limitar o tamanho de turmas em atividades síncronas (BRASIL, 2025). Para as licenciaturas, isso significa maior pressão para garantir práticas presenciais efetivas, estágios supervisionados qualificados e acompanhamento mais próximo dos estudantes.

Ao dialogar com as DCNs, o novo decreto tensiona o modelo de formação docente via EAD: de um lado, reconhece sua relevância para a democratização do acesso; de outro, condiciona sua expansão à observância de padrões de qualidade mais rigorosos, convergindo com as preocupações apontadas por Alves (2011) e pelo estudo de Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022) sobre os limites dos indicadores quantitativos para aferir a qualidade na educação superior.

4.5 Avaliação da Prática no Enade: potencialidades e limites

A introdução da Avaliação da Prática (AP) no Enade das Licenciaturas, via Portaria MEC nº 610/2024 e Portaria MEC nº 392/2025, inaugura um novo capítulo nas relações entre formação docente e avaliação externa. Ao incluir quesitos voltados à prática pedagógica, ao estágio supervisionado e à atuação em contexto real, a AP busca produzir um diagnóstico mais refinado sobre o desempenho profissional-pedagógico dos concluintes, em consonância com as DCNs e com a ênfase na prática como eixo formativo (BRASIL, 2024; 2025).

Do ponto de vista potencial, a AP pode contribuir para aproximar as avaliações em larga escala dos processos formativos concretos, oferecendo dados relevantes para retroalimentar os projetos pedagógicos, as políticas de estágio e as parcerias com as redes de ensino. Essa perspectiva dialoga com a concepção de avaliação formativa e emancipadora defendida por Dias Sobrinho (2010), para quem a avaliação deve servir à melhoria da qualidade e à democratização das instituições, e não apenas ao controle.

Entretanto, há limites importantes. Se a AP for utilizada de forma descontextualizada ou instrumentalizada como mais um indicador de ranqueamento, poderá reforçar a lógica performativa criticada por Zago e Silva (2019) e Freitas (2020), esvaziando seu potencial reflexivo. Além disso, a efetividade da AP depende da qualidade dos registros de estágio, da seriedade das parcerias entre IES e escolas e da capacidade institucional de analisar e utilizar os dados gerados.

Em síntese, a Avaliação da Prática representa um avanço normativo e conceitual, mas sua contribuição para a melhoria da formação docente dependerá da forma como será apropriada por IES, sistemas de ensino e instâncias de regulação e avaliação.

4.6 Síntese crítica da análise

A análise articulada das DCNs de 2015, 2019 e 2024, do novo marco regulatório da educação a distância e da introdução da Avaliação da Prática no Enade das Licenciaturas permite reconhecer que a formação docente no Brasil se encontra em um campo de forças em permanente disputa. De um lado, há um projeto de formação ancorado em perspectivas críticas, que concebe a docência como prática social, ética e política, valorizando a escola básica como lugar de produção de saberes e defendendo a indissociabilidade entre teoria, prática e pesquisa (Néri, 2017; Zeichner, 2010; Tardif, 2014). De outro, observa-se o avanço de uma racionalidade gerencial, marcada pela padronização curricular, pela centralização normativa e pela colonização da formação por indicadores de desempenho e competências certificáveis (Freitas, 2020; Dourado, 2021).

As DCNs de 2015 e 2024 se aproximam do primeiro polo, ao reafirmarem a docência como profissão intelectual e compromisso social, com ênfase na prática como eixo estruturante, na articulação com as redes de ensino e na construção de identidades docentes críticas e contextualizadas. Já a Resolução de 2019, em consonância com a BNCC e a BNC-Formação, representa um deslocamento em direção ao segundo polo, ao subordinar a formação docente a uma matriz de competências alinhada a padrões nacionais de desempenho, tensionando a autonomia das instituições formadoras e reduzindo a centralidade da escola básica como espaço formativo (Gatti, 2019; Néri, 2017).

O novo marco da EAD, instaurado pelo Decreto nº 12.456/2025, se insere nesse cenário ambivalente. Ao mesmo tempo em que impõe maior presencialidade, critérios de qualidade e exigências de infraestrutura para polos, respondendo às críticas sobre precarização da EAD em licenciaturas (Alves, 2011), mantém a modalidade como estratégia central de expansão da formação docente, especialmente no setor privado. Tal escolha reforça a advertência de Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022) sobre a necessidade de reavaliar os indicadores de qualidade da educação superior, incorporando parâmetros que considerem o impacto formativo real das políticas e não apenas a lógica da expansão numérica.

A Avaliação da Prática no Enade, por sua vez, pode ser compreendida como um mecanismo potencialmente articulador entre regulação, avaliação e melhoria da formação, na medida em que aproxima os instrumentos avaliativos das situações concretas de estágio e da atuação docente em contexto escolar. Contudo, à luz das reflexões de Dias Sobrinho (2010) e de Zago e Silva (2019), esse potencial só se concretizará se a AP for utilizada como dispositivo formativo e dialógico, voltado à reflexão crítica, e não como mera ferramenta de controle e ranqueamento de cursos.

Em perspectiva crítica, pode-se afirmar que as políticas recentes de formação docente oscilam entre avanços importantes, como a reafirmação da prática como eixo curricular, o reconhecimento da complexidade da docência e a tentativa de qualificar a EAD e a avaliação, e riscos de aprofundar a performatividade, a fragmentação e a desprofissionalização do trabalho docente. Nesse contexto, a disputa em torno das DCNs, da regulação da EAD e dos modelos de avaliação não é apenas técnica, mas profundamente política, pois diz respeito ao tipo de professor que se pretende formar e ao projeto de educação e de sociedade que se deseja construir.

5. Considerações finais

A análise das mudanças recentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica, articulada ao novo marco regulatório da educação a distância e à introdução da Avaliação da Prática no Enade das Licenciaturas, permite afirmar que a política de formação docente no Brasil se encontra em um momento de inflexão decisiva. As Resoluções CNE/CP nº 2/2015, nº 2/2019 e nº 4/2024 materializam projetos distintos de docência e de formação, revelando a disputa entre uma concepção crítica, ética e política da profissão e uma racionalidade gerencial orientada por competências, padronização e performatividade (Néri, 2017; Gatti, 2019; Dourado, 2021; Freitas, 2020).

De um lado, as resoluções de 2015 e 2024 reafirmam a docência como prática social complexa, sustentada na articulação entre teoria e prática, na centralidade da escola básica, na pesquisa e no compromisso com a democratização da educação. De outro, a resolução de 2019, fortemente alinhada à BNCC e à BNC-Formação, desloca o eixo para um modelo de formação marcado pela lógica das competências e pela vinculação estreita a padrões nacionais de desempenho, tensionando a autonomia das instituições formadoras e a construção de projetos pedagógicos contextualizados (Zeichner, 2010; Tardif, 2014; Gatti, 2019).

O novo marco da EAD, estabelecido pelo Decreto nº 12.456/2025, insere-se nesse cenário como tentativa de corrigir distorções da expansão acelerada da modalidade, impondo maior presencialidade, exigências de infraestrutura para polos e critérios mais rigorosos de qualidade para os cursos de licenciatura. Embora represente um avanço frente ao histórico de precarização da EAD em formação docente (Alves, 2011), o decreto também explicita o desafio de equilibrar democratização do acesso, sustentabilidade institucional e garantia de práticas formativas robustas, especialmente nos estágios supervisionados e nas atividades de imersão na escola básica. Nesse sentido, torna-se indispensável que os instrumentos regulatórios incorporem indicadores qualitativos capazes de captar o impacto formativo das políticas, como defendem Saccaro, Cataldo e Waltenberg (2022).

A introdução da Avaliação da Prática no Enade das Licenciaturas, por meio das Portarias MEC nº 610/2024 e nº 392/2025, sinaliza o reconhecimento de que a qualidade da formação docente não pode ser aferida apenas por provas cognitivas. Ao criar um dispositivo voltado à observação da prática pedagógica e dos estágios, o MEC e o INEP aproximam a avaliação externa das situações reais de ensino vivenciadas pelos futuros professores. Todavia, à luz das reflexões de Dias Sobrinho (2010) e de Zago e Silva (2019), permanece o risco de que esses instrumentos sejam capturados por uma lógica de controle e ranqueamento, caso não sejam apropriados como oportunidades de reflexão crítica, devolutiva qualificada às instituições e fortalecimento da autoavaliação dos cursos.

Os resultados deste estudo também reforçam que a discussão sobre DCNs, EAD e avaliação não pode ser dissociada do problema estrutural da valorização do magistério. A queda na procura pelas licenciaturas, os altos índices de evasão, o déficit projetado de docentes e as condições precárias de trabalho, especialmente na educação básica pública, indicam que nenhuma reforma curricular ou avaliativa produzirá os efeitos esperados se não vier acompanhada de políticas consistentes de carreira,

salários, condições de trabalho e reconhecimento social (INEP, 2024; MOVIMENTO PROFESSÃO DOCENTE, 2023). Em outras palavras, a formação inicial é condição necessária, mas não suficiente, para o fortalecimento da docência.

Do ponto de vista teórico-metodológico, a análise bibliográfica, documental e bibliométrica aqui realizada evidencia a necessidade de aprofundar estudos que articulem a leitura crítica das normativas com investigações empíricas em contextos institucionais e escolares. Pesquisas futuras podem explorar, por exemplo, como as IES vêm reinterpretando as DCNs de 2024 em seus PPCs, de que modo reorganizam a oferta de licenciaturas em EAD à luz do novo decreto, e como têm se apropriado dos resultados da Avaliação da Prática para reorientar a formação e os estágios.

Por fim, conclui-se que o desafio contemporâneo da formação docente no Brasil consiste em construir um pacto federativo e institucional que articule legislação, regulação, avaliação e valorização profissional em torno de um projeto de docência comprometido com a equidade, a democracia e a qualidade social da educação. Isso supõe reconhecer os professores como sujeitos de direito, intelectuais críticos e agentes de transformação, e não apenas como executores de currículos prescritos e metas de desempenho. As DCNs, o marco da EAD e os instrumentos avaliativos podem contribuir para esse projeto – mas somente se forem concebidos e implementados como dispositivos de fortalecimento da formação crítica, da autonomia pedagógica e da justiça educacional.

6. Referências

ALVES, Lucineia. **Educação a distância**: conceitos e história no Brasil e no mundo. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 10, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 abr. 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.375, de 21 de junho de 2022**. Altera a Lei nº 10.260/2001 (FIES) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. 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, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Altera a Resolução CNE/CP nº 2/2019 e dispõe sobre a formação inicial de professores da educação básica. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. **Decreto nº 12.456, de 19 de maio de 2025**. Dispõe sobre a oferta de educação a distância por Instituições de Educação Superior e atualiza o marco regulatório da EAD. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 610, de 12 de julho de 2024**. Institui o Enade das Licenciaturas e dispõe sobre a Avaliação da Prática. Brasília, DF, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 392, de 2025**. Dispõe sobre a utilização dos resultados da Avaliação da Prática do Enade das Licenciaturas. Brasília, DF, 2025.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação emancipatória: desafios à universidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas de formação de professores e diretrizes curriculares: desafios para a educação básica e superior**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 1, p. 49-70, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de professores, regulação e avaliação: tensões e perspectivas**. In: [completar dados da obra coletiva]. [S.l.: s.n.], 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 11, n. 22, p. 11-30, 2019.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo da Educação Superior 2023: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2024.

MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE. **Déficit de docentes no Brasil: projeções e desafios para 2040**. São Paulo: Movimento Profissão Docente, 2023.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1997.

SACCARO, André; CATALDO, Bruno; WALTENBERG, Fábio. **Qualidade da educação superior: para que serve, o que é, como é medida e como deveria ser**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 2022. (Texto para Discussão).

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

ZAGO, C.; SILVA, M. T. **Qualidade na educação superior: análises e tendências no contexto brasileiro**. Revista de Estudos Acadêmicos, v. 14, n. 2, p. 78-99, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 37-68.