



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

3ª VERSÃO DO PARECER
(Atualizada em 18/09/19)

ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica

1 **I- RELATÓRIO**

2
3 **1.1. Introdução**

4
5 Este Parecer tem como objetivo central fazer uma revisão e atualização da Resolução CNE/CP
6 nº 02/2015, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº 02/2015, levando em conta a legislação vigente, em
7 especial às Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 04/2018, definidas com fundamento,
8 respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e nº 15/2018 que instituíram e definiram a
9 implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o conjunto de etapas e de
10 modalidades da Educação Básica.

11 A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na
12 história o Brasil logrou-se construir consensos nacionais sobre as aprendizagens essenciais que são
13 consideradas como direito de todos os educandos e, portanto, devem ser assegurados ao longo de todas
14 as etapas e modalidades da Educação Básica. Esse processo de discussão foi longo e exaustivamente
15 debatido, visando preservar a autonomia dos diversos entes federados para, partindo da referência
16 comum e obrigatória disposta na BNCC, construir currículos contextualizados, tendo como princípio
17 básico e fundante a superação da desigualdade educacional e a garantia da equidade de tratamento para
18 todas as identidades que contemplam a população brasileira.

19 A BNCC deve, não apenas fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e
20 revisão dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições escolares, como também deve
21 contribuir para a coordenação nacional do devido alinhamento das políticas e ações educacionais,
22 especialmente **a política para formação inicial e continuada de professores**. Assim, é imperativo
23 inserir o tema da formação profissional para a docência no contexto de mudança que a implementação
24 da BNCC desencadeia na Educação Básica.

25 Atendendo ao disposto na legislação educacional e em deliberações do Conselho Nacional de
26 Educação (CNE) este documento pretende estabelecer Diretrizes Curriculares Nacionais e uma Base
27 Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica à luz das
28 demandas educacionais contemporâneas e das proposições constantes na BNCC. Para tornar efetivas
29 as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores
30 terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma
31 docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que
32 exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030
33 da Organização das Nações Unidas (ONU)¹ com a qual nosso país se comprometeu.

34 A necessidade de uma revisão e atualização do Parecer e da Resolução CNE/CP nº 02/2015
35 pode ser ainda reforçada com base nos seguintes considerandos:

36
37 **(I)** A Lei Nº 9.394/1996 (LDB) prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da
38 formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC, quando, no § 8º do seu Artigo
39 62 dispõe que “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional
40 Comum Curricular”.

41 **II)** A Lei Nº 13.005/2014, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) prevê a revisão e
42 melhoria dos currículos do ensino superior para formação de professores da educação básica (meta 13,
43 estratégia 13.4): *promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio*
44 *da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da*
45 *Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação*
46 *básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o*
47 *processo pedagógico de seus futuros alunos(as), combinando formação geral e específica com a*
48 *prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades*
49 *das pessoas com deficiência.*

50 **III)** Na Meta 15 do PNE, estratégia 15.6, prevê: *promover a reforma curricular dos cursos de*
51 *licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a)*
52 *aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática*
53 *específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação*
54 *com a base nacional comum dos currículos da educação básica.*

55 **IV)** A Lei 13.415/2017, ao incluir novo parágrafo no Art. 62 da LDB (§8º), estabelece em seu Artigo
56 11, o prazo de 2 (dois) anos, contados da data de homologação da BNCC, para que referida adequação
57 curricular da formação docente seja implementada.

58 **V)** O §1º do Artigo 5º, das Resoluções CNE/CP Nº 02/2017 e Nº 4/2018, estabelece que: *A BNCC*
59 *deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos e*
60 *consequentemente das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo desse modo*
61 *para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais desenvolvidas em âmbito federal,*
62 *estadual distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da*
63 *aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura*
64 *adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.*

65 **VI)** Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação
66 Básica”, produzido pelo Ministério da Educação, em 2018, e enviado ao Conselho Nacional de
67 Educação para que este analisasse e emitisse parecer e formulasse resolução regulamentando uma
68 Base Nacional Comum da Formação Docente. Este documento foi reencaminhado ao MEC, por
69 solicitação em 2019, e agora reenviado a este CNE.

70

71 Como consequência, este egrégio CNE entendeu que a regulação da formação docente, com
72 base na Portaria e Resolução CNE/CP Nº 02/2015, precisava ser revista e atualizada de acordo com as
73 recentes mudanças. Além disso, entendeu, com a devida anuência do Ministério da Educação, que
74 deveria, também, tratar da elaboração de referenciais que devem constituir a formação de professores
75 para a implantação da BNCC em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. Nesse sentido,
76 este CNE designou, mediante Portaria CNE/CP Nº 10, de 08 de abril de 2019, a Comissão Bicameral,
77 composta por Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos
78 (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina
79 Oliveira Santana (CEB/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi
80 (CES/CNE), Marília Ancona Lopez (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo
81 de Castro Menezes (CEB/CNE), para formular as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional
82 Comum da Formação Docente que devem dialogar com este novo momento da Educação Básica em
83 nosso país.

84 A partir desse momento, seguindo procedimentos históricos deste CNE, a Comissão
85 Bicameral realizou uma série de reuniões com diferentes agentes da Educação brasileira, incluindo
86 Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários da Educação Básica (Consed),
87 União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselhos Estaduais e Municipais
88 de Educação, segmentos do Ensino Superior público e privado, entidades vinculadas à área de
89 Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e
90 Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Organizações
91 Científicas, tais como Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e Academia Brasileira
92 de Ciência (ABC), e setores da sociedade civil que advogam pela causa da Educação, tais como os
93 Movimentos *Todos pela Educação* e *Profissão Docente*.

94

95

1.2. Políticas da formação e valorização do professor – um breve histórico

A seguir destacam-se alguns dos esforços que o país realizou, nas três últimas décadas, no campo das políticas públicas da formação docente. Nesse sentido podemos destacar os seguintes:

- (i) A **Constituição Federal de 1988, em seu Art. 205**, define que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”
- (ii) A **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**, alterando dispositivos da Lei nº 4.024/1961, instituiu o “Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior”, com “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação”, objetivando “assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional”.
- (iii) A **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, definiu novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com fundamento no Inciso XXIV do Art. 22 da Constituição Federal, enfatizando, no § 2º do seu art. 1º, que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, bem como ressaltando, em seu Art. 67, que “os Sistemas de Ensino promoverão a valorização dos Profissionais da Educação (...)”.
- (iv) **Resolução CNE/CEB nº 3/1998** das Diretrizes Curriculares Nacionais Para O Ensino Médio;
- (v) O primeiro **Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**, objetivou a concretização dos preceitos constitucionais sobre o Direito à Educação, “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, nos termos do §1º do Art. 87 da LDB, contemplando dispositivos sobre a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores.
- (vi) **Fóruns das Licenciaturas** se constituíram como importantes espaços de debates nas universidades para discutir políticas de expansão e projetos pedagógicos articulados para as licenciaturas.
- (vii) **Rede Nacional de Formação Continuada** foi criada em 2004, pelo MEC, visando a criação de uma maior organicidade entre os programas e os gestores responsáveis pelas políticas de formação continuada.
- (viii) **Programas de apoio à formação docente** foram instituídos, merecendo destaque o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), e o Programa de Consolidação das licenciaturas (Prodôcência), além do apoio dado a cursos de segunda licenciatura e cursos experimentais destinados à formação de professores direcionados à educação do campo e indígena.
- (ix) **Comissão Bicameral foi criada no âmbito do CNE:** para tratar das normas e diretrizes para a formação de profissionais do magistério da educação básica. Entre 2012 e 2014, em particular, importantes debates e apresentações de estudos foram realizados, reunindo importantes subsídios no âmbito das políticas e experiências internacionais para a formação de professores, que culminaram com a Resolução CNE/CP N° 02/2015.
- (x) **Conae(s) 2010 e 2014 apresentaram importantes contribuições:** vale aqui registrar os documentos produzidos nas Conferências Nacionais de Educação de 2010 e 2014 sobre formação inicial e continuada de professores reafirmando a necessidade de vinculá-la ao conjunto de esforços no campo pleno da valorização do magistério.
- (xi) **DCNs para o curso de Pedagogia representam novo marco normativo:** trazendo inovações importantes para a formação de professores. Merece ser ressaltada, ainda, a amplitude da perspectiva formativa proposta por essas Diretrizes Curriculares ao prever que, para o curso de Pedagogia, aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.
- (xii) **Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** conforme está posto na Resolução CNE/CP N° 02/15, a partir

151 de 2008, intensifica-se a ampliação das ações formadoras com a instituição da Rede Federal de
152 Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação,
153 Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008), indicando que a expansão de
154 cursos dessas Instituições Educacionais deveria reservar 20% (vinte por cento) das vagas para
155 cursos de licenciaturas, especialmente em cursos da área de ciências de modo a enfrentar a falta de
156 professores nessas áreas da Educação Básica.

157 (xiii) **Lei do FUNDEB e Lei do Piso Salarial:** deram organicidade às políticas de valorização dos
158 profissionais do magistério, mediante a Lei nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção
159 e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação –
160 Fundeb, bem como a Lei Nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais
161 do Magistério da Educação Básica.

162 (xiv) **Decreto Nº 6.755/2009:** instituiu a Política Nacional da Formação de Profissionais do
163 Magistério da Educação Básica e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de
164 Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas orientados para a formação inicial e
165 continuada de Professores da Educação Básica

166 (xv) **Portaria MEC Nº 1.328/2011:** conforme está posto na Resolução CNE/CP Nº 02/15, esta
167 Portaria formaliza a “Rede Nacional da Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da
168 Educação Básica Pública”, de modo a apoiar as ações destinadas à formação continuada de
169 profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas da formação
170 continuada, tal qual formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do
171 Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.

172 (xvi) **Portaria MEC Nº 1.087/2011:** instituiu o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação
173 Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação,
174 coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, Capes e FNDE, no âmbito da Política
175 Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica.

176 (xvii) **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024:** que dedica quatro (15, 16, 17 e 18) das suas
177 20 metas à valorização dos profissionais do magistério e à formação inicial e continuada de
178 docentes. Porém, mais do que isso, este PNE, inaugura um novo tempo para as políticas
179 educacionais brasileiras, dando diretrizes claras para tais políticas mediante dez Incisos do Artigo
180 2º, e que merecem aqui ser explicitados:

- 181
182 I - erradicação do analfabetismo;
183 II - universalização do atendimento escolar;
184 III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na
185 erradicação de todas as formas de discriminação;
186 IV - melhoria da qualidade da educação;
187 V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em
188 que se fundamenta a sociedade;
189 VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
190 VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
191 VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como
192 proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de
193 expansão, com padrão de qualidade e equidade;
194 IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
195 X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à
196 sustentabilidade socioambiental.

197
198 (xviii) **Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da**
199 **Educação Básica:** dentre outras responsabilidades destaca-se aquela relativa à formulação e
200 pactuação de planos estratégicos que contemplam diagnóstico da formação inicial e continuada de
201 professores.

202 (xix) **Decreto No 8.752** de 09 de maio de 2016 que dispõe sobre a Política Nacional de Formação
203 dos Profissionais da Educação Básica.

204

205 Nesse mesmo período vale destacar o esforço que este CNE realizou na elaboração e
206 aprovação de Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, a partir da normatização das Diretrizes
207 Gerais da Educação Básica e aquelas específicas direcionadas às etapas e modalidades deste nível de
208 ensino.

209 Apesar disto, como se verá no item seguinte, os níveis de aprendizagem escolar não
210 acompanharam todo esse esforço, mesmo com ampliação significativa de recursos para todas as etapas
211 da Educação Básica, conforme se pode ver na Tabela 1. Por exemplo, em 2007, o investimento por
212 aluno/ano na educação infantil era de R\$ 3.208; em 2015, esse valor passou para R\$ 6.443,00,
213 praticamente o dobro daquele de 2007!

214

215 Tabela 1. Estimativa do investimento público direto em Educação por estudante. Por nível de ensino –
216 Brasil – 2007-2015 (Em R\$ – valores atualizados para 2015 pelo Índice Nacional de Preços ao
217 Consumidor Amplo – IPCA).

218

Ano	Educação Infantil	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Anos Finais do Ensino Fundamental	Ensino Médio
2007	3.208	3.724	3.931	2.851
2008	3.427	4.291	4.575	3.298
2009	3.432	4.841	5.054	3.477
2010	4.214	5.533	5.545	4.381
2011	4.987	5.727	5.742	5.429
2012	5.880	6.167	5.924	6.178
2013	6.400	6.500	6.429	6.531
2014	6.506	6.542	6.559	6.664
2015	6.443	6.287	6.271	6.637

Fonte: Inep/MEC – Tabela elaborada pela DEED/Inep.

219

220 1.3. Indicadores de aprendizagem e da formação de professores: o desafio do baixo valor 221 social da carreira do magistério no Brasil

222

223 O primeiro esforço no campo da aprendizagem escolar começa pela alfabetização das crianças
224 brasileiras. Os resultados do ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016, em termos de
225 porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de alfabetização em
226 Leitura, Escrita e Matemática, e que estão relacionados com a meta 5 do PNE, são mostrados na
227 Tabela 2 para o Brasil e regiões.

228 Esses resultados, extraídos do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019², com base nos
229 dados do MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização, mostram claramente os dois brasis: o
230 Brasil das regiões Norte e Nordeste e aquele das regiões Sudeste e Sul, com a região Centro-Oeste
231 mais próxima desse último. A alfabetização, a pedra angular da Educação Básica, já reproduz as
232 grandes desigualdades verificadas em nosso país. Por exemplo, apenas 29,8% dos alunos da região
233 Norte estão no nível suficiente de alfabetização em Leitura no 3º ano do Ensino Fundamental,
234 enquanto na região Sudeste, esse percentual é de 56,3%. Comportamento similar se verifica em Escrita
235 e em Matemática.

236

237 Tabela 2. Porcentagem de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental no nível suficiente de
238 alfabetização em Leitura, Escrita e Matemática – Brasil e regiões em 2016.

239

Brasil e regiões	Leitura	Escrita	Matemática
Brasil	45,3	66,2	45,5
Norte	29,8	47,0	29,3
Nordeste	30,9	49,2	30,6
Sudeste	56,3	78,5	57,3
Sul	55,1	80,2	55,6
Centro Oeste	48,8	70,5	48,1

Fonte: MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização – Elaboração: Todos Pela Educação.

240
241
242
243
244
245
246
247
248
249
250
251
252
253

Olhando agora para proficiência dos alunos no 5º e 9º ano do ensino fundamental (EF) e no 3º ano do ensino médio (EM), em língua portuguesa e em matemática, tomando por base os resultados do Saeb no período de 2007 a 2015, verifica-se que o país avançou substancialmente no 5º ano, levemente no 9º ano, mas encontra-se estagnado com tendência de queda no 3º ano do ensino médio, como se pode verificar na Tabela 3. Por exemplo, nos últimos dez anos, de 2007 a 2017, os incrementos de melhoria em língua portuguesa e em matemática no 5º ano do EF foram de 33 e 25 pontos, respectivamente, olhando o 9º ano esses incrementos foram de apenas 20 e 4 pontos, respectivamente; já no 3º ano do EM houve um retrocesso de -1 e -14 pontos, respectivamente.

Tabela 3. Médias de proficiência dos alunos no 5º ano e 9º ano do ensino fundamental e no 3º ano do ensino médio, em língua portuguesa (LP) e matemática (MAT), com base no Saeb 2007 a 2015. Inclui aqui escolas públicas estaduais e municipais.*

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano EF						
LP	175,8	184,3	190,6	195,9	207,6	209,2
MAT	193,5	204,3	209,6	211,2	219,3	218,6
9º ano EF						
LP	234,6	244,0	243,0	243,9	253,5	253,7
MAT	247,4	248,7	250,6	249,6	257,7	251,9
3º ano EM						
LP	261,4	268,8	268,6	264,1	267,9	260,4
MAT	272,9	274,7	274,8	270,2	267,6	260,3

*Elaborado pela Dired/Inep com base em microdados do Saeb/Inep (2007-2017)

254
255
256
257
258
259
260
261
262
263
264
265
266

Considerando que a meta 7 do PNE que trata da qualidade do ensino, ao menos como um dos parâmetros nesse contexto, é o Ideb – que inclui não só a proficiência, mas também a taxa média de aprovação, nota-se um comportamento similar, como pode ser visto nas Tabela 4. Nos anos iniciais do EF o país vem melhorando o Ideb e cumprindo a meta projetado; para os anos finais do EF, o Ideb melhora ao longo dos dez anos, mas como é uma melhoria leve, não vem conseguindo cumprir a meta projetada para o Ideb de 2013 para cá. Já no EM o Ideb está absolutamente estagnado, e não apenas está deixando de cumprir a meta projetada, como vem, a cada dois anos, se distanciando ainda mais dela.

Tabela 4. Idebs verificados e projetados para o Brasil no 5º e 9º ano do EF e no 3º ano do EM entre 2007 e 2017 para escolas públicas estaduais e municipais.*

Ano escolar	2007	2009	2011	2013	2015	2017
5º ano EF						
Ideb verificado	4,0	4,4	4,7	4,9	5,3	5,5
Ideb projetado	3,6	4,0	4,4	4,7	5,0	5,2
9º ano EF						
Ideb verificado	3,5	3,7	3,9	4,0	4,2	4,4
Ideb projetado	3,3	3,4	3,7	4,1	4,5	4,7
3º ano EM						
Ideb verificado	3,2	3,4	3,4	3,4	3,5	3,5
Ideb projetado	3,1	3,2	3,4	3,6	4,0	4,4

*Informações obtidas da Dired/Inep/MEC.

267
268
269
270
271
272
273
274

Esses resultados nos levam a pensar em dois aspectos. O primeiro deles se refere a regulação da formação e do exercício profissional para o magistério, retratado pelo Artigo 13 da LDB, no qual expressa que os docentes deverão se incumbir de:

- I** - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II** - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III** - zelar pela aprendizagem dos alunos;

- 275 **IV** - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
 276 **V** - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos
 277 períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
 278 **VI** - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade;
 279

280 Dentre esses itens chama a atenção o fato de o cuidado com a aprendizagem dos estudantes ser
 281 a principal incumbência do professor, ou seja, a centralidade do tradicional processo de ensino e de
 282 aprendizagem não está mais na atividade meio, ou no simples repasse de informações, mas na
 283 atividade fim que compreende o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade
 284 primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem.

285 Quanto ao segundo aspecto se refere a importância da qualidade do professor no processo de
 286 aprendizagem escolar dos alunos. Um estudo^{3(a)} de 2005 da Organização para a Cooperação e
 287 Desenvolvimento Econômico (OCDE), envolvendo o levantamento das políticas relativas aos
 288 professores da educação básica em 25 países membros, constatou que a qualidade dos professores e do
 289 ensino ministrado é o fator mais importante para explicar o desempenho dos alunos. Três anos depois,
 290 um estudo^{3(b)} da McKinsey Co., examinando o sistema educacional de 17 países (os dez com melhor
 291 desempenho no PISA e mais sete cujos resultados indicavam uma forte tendência à melhoria no
 292 mesmo teste) confirmou o estudo da OCDE: a qualidade de um sistema educacional não pode ser
 293 maior do que a qualidade de seus professores, porque ela é a alavanca mais importante para melhorar
 294 os resultados educacionais. Daí porque a formação docente é o fator mais importante para a melhoria
 295 da qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes.

296 Por outro lado, estudos⁴ apontam exatamente a precariedade da formação inicial do professor
 297 no Brasil, ao constatar que os currículos relativos a essa formação:

- 298 (a) não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional;
 299 (b) não observam relação efetiva entre teoria e prática,
 300 (c) têm uma característica fragmentária e um conjunto disciplinar bastante disperso;
 301 (d) nos cursos de Pedagogia quase não se encontra aprofundamento dos conteúdos que devem
 302 ser ensinados na escola, enquanto nos demais cursos de licenciatura prevalecem os conhecimentos da
 303 área disciplinar especializada, em geral totalmente desarticulados do ensino desses conteúdos e do
 304 estudo dos fundamentos pedagógicos da ação docente;
 305 (e) são poucos os cursos que promovem aprofundamento da formação na educação infantil e
 306 no ciclo da alfabetização;
 307 (f) os estágios constam das propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara
 308 com as escolas e com os sistemas escolares, sem explicitar as suas formas de realização e supervisão;
 309 (g) segundo os próprios alunos de licenciatura, os cursos, em geral, são dados em grande parte
 310 com suporte em apostilas, resumos e cópias de trechos ou capítulos de livros, ficando evidente a
 311 pauperização dos conhecimentos oferecidos.
 312

313 Essa precariedade se reflete em alguns indicadores vinculados à formação do professor. A
 314 Tabela 5 mostra, por exemplo, a proporção de docentes sem formação superior compatível com
 315 quaisquer das disciplinas que lecionam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.
 316 Olhando para o Brasil, verifica-se que de cada 100 professores que lecionam nestas duas etapas da
 317 educação básica, 38 e 29, respectivamente, não possuem a formação superior compatível com as
 318 disciplinas que têm sob a sua responsabilidade de regência.
 319

320 Tabela 5. Proporção de docentes sem formação superior compatível com quaisquer das disciplinas que
 321 lecionam Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio - Brasil e regiões (2018).
 322

Brasil e regiões	Ensino Fundamental – anos finais	Ensino Médio
Brasil	37,8	29,2
Norte	50,2	29,5
Nordeste	52,9	36,5
Sudeste	27,1	26,1
Sul	23,3	20,8
Centro-Oeste	41,9	40,1

Fonte: Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019) do Todos pela Educação e Fundação Santillana.

323
324
325
326
327
328
329
330

Essa situação é mais acentuada em algumas disciplinas, como química e física, cujos dados são mostrados na Tabela 6. Na disciplina de física no ensino médio a situação é a mais grave. De cada 100 professores apenas 19 possuem licenciatura nesta disciplina, com base nos dados de 2013.

Tabela 6. Professores de química e física no ensino médio que possuem licenciatura na disciplina que leciona – dados de 2011, 2012 e 2013.

Ano	Nº total de professores que lecionam química	% com licenciatura em química	Nº total de professores que lecionam Física	% com licenciatura em física
2011	46.408	29,2%	51.905	16,6%
2012	44.380	32,7%	50.433	18,1%
2013	45.619	33,7%	50.802	19,2%

331
332
333
334
335
336
337
338
339
340
341
342
343
344
345
346
347
348
349
350
351
352
353
354
355
356
357
358
359
360
361
362
363
364
365
366
367
368
369
370
371

Muitos alunos ingressantes nas licenciaturas associadas a estas disciplinas, incluindo também matemática e biologia, ingressam no ensino superior com muitos déficits de aprendizagens trazidos do ensino médio, e conseqüentemente têm dificuldades de concluir os respectivos cursos, o que se reflete na alta evasão destas licenciaturas. Usando o Censo do Ensino Superior, a pesquisadora Rachel Pereira Rabelo fez um estudo longitudinal de alunos ingressantes nos cursos de licenciatura em física, química, matemática e biologia em 2009, que resultou em sua dissertação de mestrado^{5(a)} defendida na Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados, retratados no artigo^{5(b)} “Fuga de professores” do jornalista Antônio Gois, são extremamente preocupantes, pois quantificam claramente o tamanho do problema, que persiste há décadas. Entre as conclusões, destacam-se: (i) apenas 21% dos ingressantes na licenciatura em física em 2009 concluíram o curso e em química e em matemática, foram 34%; em biologia o percentual foi um pouco maior: 43%; (ii) a dissertação também registra que os poucos que concluem os cursos não seguem a carreira do magistério: migram para outras profissões mais valorizadas no mercado de trabalho; (iii) outro dado preocupante é que apenas 1/3 das turmas de ensino médio, tomando como referência o Censo Escolar de 2013, não teve professores nessas disciplinas; (iv) por fim, as projeções futuras para reverter esse quadro não são animadoras, em particular nas disciplinas de física e matemática; mesmo num cenário otimista, estima-se que em 2028 o déficit será ainda maior que o atual.

Associado a essa situação se junta a questão do baixo valor social dado ao professor no Brasil, tomando por base o último estudo^{6(a)} da Varkey Foundation, entidade dedicada à melhoria da educação mundial, no qual o Brasil ficou na última posição, ou seja, o país que menos valoriza seus professores. Esse resultado se torna ainda mais preocupante se comparado ao do cenário global, que registrou uma melhora na percepção do status dos professores. Vale lembrar que, na última edição da pesquisa, em 2013, o país ocupava a penúltima posição dentre os 21 pesquisados. A avaliação de 2018, por sua vez, foi realizada em 35 países – acompanhando as avaliações do PISA –, e foram entrevistadas mil pessoas entre 16 e 64 anos.

E se no ranking de prestígio geral o resultado não é bom para o Brasil, nos recortes específicos os dados também são muito desanimadores. Menos de 1 em cada 10 brasileiros (9%) acha que os alunos respeitam seus professores em sala de aula – também o último lugar do ranking. Para efeito de comparação, a China é o país com a melhor avaliação: lá, 81% das pessoas acreditam que os docentes são respeitados pelos alunos^{6(b)}. O levantamento mostra ainda que 88% dos brasileiros consideram a profissão de professor como sendo de “baixo status” – o segundo pior lugar do ranking mundial, perdendo apenas para Israel, onde 90% dos cidadãos pensam da mesma forma. Talvez por isso, apenas 1 em cada cinco brasileiros, ou seja, 20%, incentivariam o filho a ser professor, a sétima pior posição global, enquanto na Índia, esse percentual é de 54%.

Para reverter esse quadro, de uma formação precária e de baixo valor social, o país vai precisar, mais do que nunca, fortalecer as políticas de Estado relativas à valorização do professor no Brasil. Pensar na Formação de Professores da Educação Básica desarticulada de uma política mais ampla de valorização não se avançará na velocidade desejável, na perspectiva do enfrentamento de uma educação de qualidade para todos.

2. Valorização do profissional do magistério

Apesar deste Parecer tratar da formação de professores, serão, neste item, considerados todos os profissionais do magistério da educação básica, que incluem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas e de gestão. Isto será assim feito para estar em consonância com as metas 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE), dedicadas à valorização dos Profissionais do Magistério das Redes Públicas da Educação Básica, bem como aos Planos de Carreira para os Profissionais da Educação Básica e Superior Pública, de todos os Sistemas de Ensino, que consideram profissionais do magistério e não apenas professores, como pode ser visto a seguir:

Meta 17

Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18

Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Associar a Valorização dos Profissionais do Magistério à formação docente é também importante fator estratégico no processo de atratividade pela carreira do magistério, especialmente aqui no Brasil, onde a maioria dos jovens não deseja se tornar professores, como revelam os estudos do BID⁷ e da OCDE⁸, ambos divulgados em 2018. Segundo a pesquisa do BID, intitulada “Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, mostra que quase ninguém quer ser professor no Brasil, apenas 5% dos jovens de cada 15 desejam ser professores de educação básica. Além da questão financeira, o estudo aponta para as condições de trabalho como razão do desinteresse dos jovens pela docência. O estudo da OCDE vai na mesma direção, a partir dos dados do relatório Políticas Eficientes para Professores. Na média, os países avaliados também tiveram queda na proporção de alunos de 15 anos interessados pela carreira. O percentual passou de 6% dos adolescentes para 4,2%. Segundo o estudo, a baixa atratividade da carreira se deve ao pouco reconhecimento social e aos salários. Hoje, no Brasil, de acordo com esse estudo, apenas 2,4% dos alunos de 15 anos têm interesse na profissão. Há dez anos, o percentual era de 7,5%. Esses estudos não só estão alinhados com aquele da Varkey Foundation, como mostram que se não houver uma mudança radical no valor social do professor no Brasil, não vamos conseguir atrair jovens para a carreira do magistério.

Segundo Bárbara Bruns, do Centro de Desenvolvimento Global⁹, sem avançar na atratividade pela carreira do magistério, na perspectiva de atrair jovens de melhor desempenho do ensino médio, fica mais difícil avançar, por sua vez, na direção de uma formação que leve a um ensino de melhor qualidade.

Por outro lado, vale salientar que não existe necessariamente uma relação direta entre maiores salários e melhores resultados educacionais, mas o salário e um plano de carreira estruturante, que leve em conta a formação ao longo da vida e melhores desempenhos em sala de aula, são premissas relevantes para avançar na atratividade.

Nesse contexto, dois instrumentos têm sido muito importantes para fazer com que o país avance na direção da meta 17: a Lei do Piso e o Fundeb; este último destina, ao menos, 60% dos recursos financeiros para a complementação salarial dos profissionais do magistério. A instituição de um piso nacional do professor reajustado anualmente tem sido um importante instrumento para alcançar a equiparação salarial com os demais profissionais, especialmente no início da carreira. A Tabela 7 mostra a evolução de 2009 a 2018 do piso nacional do magistério, indo de R\$ 950,00 para R\$ 2.455,35. Atualmente, tem sido um grande desafio, especialmente para os municípios menores, cumprir este valor em função da situação econômica do país.

427 Tabela 7. Evolução dos valores do piso salarial nacional do magistério de 2009 a 2018.
428

Ano	Valor em Reais (R\$)
2009	950,00
2010	1.024,67
2011	1.187,00
2012	1.451,00
2013	1.567,00
2014	1.697,00
2015	1.917,78
2016	2.135,64
2017	2.298,80
2018	2.455,35

429 Na Tabela 8 é comparado o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério
430 das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais de nível superior com escolaridade
431 equivalente. Como se pode notar o avanço do rendimento dos profissionais do magistério no período
432 de 2013 a 2017 praticamente não ocorreu – ficou oscilando na faixa de R\$ 3.723,22 em 2015 (máximo
433 do período) a um mínimo de 3.465,70 em 2016; enquanto aquele relativo aos demais profissionais de
434 pois de um leve crescimento de 2013 para 2014, vem experimentando uma queda regular de 2014 a
435 2017. Isso justifica, na verdade o aumento do percentual de 70,4% em 2013 para 74,8% em 2017.
436 Mas, uma coisa é certa, se for extrapolado esse comportamento para 2024 a meta 17 não será
437 alcançada.
438

439
440 Tabela 8. Rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério das redes públicas da
441 educação básica e dos demais profissionais com nível superior com escolaridade equivalente.^a
442

Descrição	2013	2014	2015	2016	2017
Profissionais do magistério	3.617,12	3.630,08	3.723,22	3.465,70	3.501,09
Demais profissionais	5.139,86	5.169,38	5.159,34	4.851,75	4.678,26
Diferença percentual	70,4%	70,2%	72,2%	71,4%	74,8%

^aFonte: Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 do Inep/MEC.

443
444 Olhando agora para a meta 18 que trata do plano de carreira do magistério, 100% dos Estados
445 e o Distrito Federal possuem uma política de plano de carreira e remuneração dos profissionais do
446 magistério, segundo levantamento feito, em 2017, pela Dired/Inep/MEC. Ainda segundo essa pesquisa
447 para estes entes federados, 81,5% (22 unidades) possuem legislação prevendo o limite máximo de 2/3
448 da carga horária dos profissionais do magistério para atividades de ensino.

449 Por sua vez, no contexto dos municípios, segundo dados do Munic/IBGE, 89,2% possuem
450 plano de carreira e remuneração dos profissionais do magistério da educação básica. Sobre o uso dos
451 2/3 da carga horária as informações são ainda muito preliminares segundo o 2º Ciclo de
452 Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018 do Inep/MEC, e por isso não foi
453 aqui colocado neste Parecer.

454 Ainda no aspecto da valorização do magistério, é importante também registrar o número de
455 estabelecimentos de ensino que os docentes lecionam em nosso país, com base nos dados da Tabela 9
456 extraídos do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019². Nesse caso seria desejável que o
457 professor trabalhasse em apenas um estabelecimento de ensino em tempo integral, de forma que ele
458 pudesse focar suas atividades em um único projeto pedagógico. Contudo, verificamos, por exemplo,
459 que quase 1/3 dos professores que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio
460 trabalham em duas escolas; e de cada cem professores que lecionam no ensino médio cerca de 12
461 deles trabalham em 3 estabelecimentos de ensino.
462
463

464 Tabela 9. Docentes na Educação Básica por quantidade de estabelecimentos em que lecionam por
 465 etapa de ensino – Brasil – 2018.
 466

	Total	1		2		3 ou mais	
		Total	%	Total	%	Total	%
E. Básica	2.226.423	1.751.405	78,7	383.487	17,2	91.531	4,1
Creche	300.136	260.873	86,9	35.616	11,9	3.647	1,2
Pré-escola	316.905	251.263	79,3	57.225	18,1	8.417	2,7
EF anos iniciais	745.893	573.389	76,9	147.968	19,8	24.536	3,3
EF anos finais	697.026	423.904	60,8	204.519	29,3	68.603	9,8
Ensino médio	513.403	301.245	58,7	151.467	29,5	60.691	11,8
Educação Profissional	129.396	101.464	78,4	19.542	15,1	8.390	6,5
Educação Especial	26.263	19.689	75,0	5.454	20,8	1.120	4,3
EJA	244.799	134.423	54,9	77.546	31,7	32.830	13,4

467
 468
 469
 470
 471

3. Referenciais docentes e diretrizes que regulamentam licenciaturas em 10 países

3.1. Um breve olhar sobre referenciais docentes¹⁰

472 No que concerne à melhoria dos resultados educacionais, principalmente quanto ao
 473 desempenho escolar de estudantes, vale salientar que os referenciais docentes são de fundamental
 474 importância^{11,12}. Como evidências dessa asserção, apresentar-se-á, mesmo que de modo breve, o
 475 resultado de experiências internacionais que podem naturalmente nos inspirar na construção de
 476 diretrizes curriculares para a formação de professores no Brasil.

477 Os referenciais internacionais para a formação docente consistem em uma descrição do que os
 478 professores devem saber e ser capazes de fazer. Tais referenciais são compostos por descritores e
 479 diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino, resultando em três dimensões principais:

480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488

1. Conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais;
2. Saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente;
3. Conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem que, colocados em prática, favorecem o desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais;

489 Na construção dos referenciais, a experiência internacional mostra a importância de se
 490 trabalhar com base em evidências de como os alunos aprendem. Isso assegura que tais referenciais não
 491 fiquem reféns de “achismos”, mas das evidências que mostram como os alunos aprendem
 492 determinados conteúdos em diferentes situações, tomando por base o impacto de certos fatores na
 493 aprendizagem escolar. Porém, é importante que os referenciais apontem diferentes caminhos para um
 494 mesmo objetivo, que podem variar conforme as necessidades dos alunos e os contextos educacionais e
 495 socioculturais, admitindo, portanto, uma diversidade de estilos pedagógicos.

496 Outra característica importante está relacionada ao grau de detalhamento na construção dos
 497 referenciais. Em algumas experiências, tais referenciais são descrições e diretrizes gerais e comuns a
 498 todos os professores do sistema educacional. Em outras, eles são diretrizes comuns, mas são
 499 detalhadas, ou seja, trazem explicações específicas sobre como desempenhar, implementar e
 500 desenvolver os referenciais. Há ainda experiências em que há referenciais diferentes segundo as áreas
 501 de conhecimento e etapas de ensino.

502 A experiência internacional também mostra que para formação inicial de professores, os
 503 referenciais podem estar alinhados aos mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação
 504 inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados. Também podem estar articulados à

505 mecanismos de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente. Ao longo da
506 carreira, eles podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, e podem estar
507 vinculados à permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos
508 salariais. Vale, entretanto, salientar que não é necessária a adoção de todos esses mecanismos, mas que
509 algum mecanismo seja adotado de forma que os referenciais impactem nos processos de ensino e de
510 aprendizagem.

511 Ainda, analisando a experiência internacional de reformas docentes^{13,14} alguns autores
512 apontam que a construção da profissão docente tem de ser vista cada vez mais como um sistema,
513 constituído por saberes, competências, práticas e valores que se desenvolvem continuamente, desde a
514 formação inicial até o conjunto da trajetória de carreira. Essa visão sistêmica envolve a interligação
515 clara entre os processos formativos e a profissionalização do professor, de modo que o aprendizado
516 profissional contínuo seja norteado por políticas educacionais que gerem formas de incentivos à carreira,
517 responsabilização pela atuação nas escolas e construção de um senso coletivo de produção do fazer
518 pedagógico.

519 Com a finalidade de articular as diferentes instituições, a adoção de referenciais na construção
520 das políticas públicas da educação, no campo da formação docente, exige um papel de liderança do
521 governo federal no âmbito nacional e dos Estados nas esferas regionais, e todos trabalhando de
522 maneira colaborativa.

523 O caso da Austrália. A Austrália possui programas de capacitação e de mentoria no início da
524 carreira que são mecanismos essenciais de atenção à indução dos docentes nos anos iniciais e no
525 processo de formação. No que se refere à formação continuada há referenciais para quatro estágios da
526 carreira docente: 1. Professores recém-graduados, 2. Professores proficientes, 3. Professores altamente
527 experientes e 4. Professores líderes. Esses quatro níveis são usados para avaliar a performance para
528 cada nível da carreira dos professores e, conforme a progressão nesses níveis, ocorrem as revisões
529 salariais. Além disso, os referenciais são também usados para orientar os cursos destinados à formação
530 continuada.

531 Vale ressaltar que na Austrália, desde o primeiro nível da carreira – professores recém
532 graduados – os docentes realizam práticas orientadas ao desenvolvimento de competências dos
533 alunos. Como um dos países pioneiros na implementação de um currículo inovador destinado aos
534 alunos, é lá que se inicia a construção de referenciais docentes que consideram o desenvolvimento de
535 competências socioemocionais também do professor, sendo relevante que os professores dominem os
536 conteúdos e as estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos alunos, tanto quanto identifiquem
537 fatores relacionais entre ele e os educandos, entre ele e os pares e dele consigo mesmo e que desse
538 modo compreendam e elenquem as razões para a continuidade da sua aprendizagem profissional.

539 Na Austrália, um país federalista como o Brasil, os Estados são os principais responsáveis pela
540 política educacional, mas o governo federal tem um papel importante na coordenação dessa política.
541 Lá diversas organizações participaram do processo inicial de formulação dos referenciais. Mas, em
542 2003, o governo federal passou a liderar esse processo com a colaboração do instituto de pesquisa
543 *Australian Council for Educational Research*. Em 2011, o governo federal criou uma agência nacional
544 *Australian Institute for Teaching and School Leadership*, mas compartilha a direção dessa agência
545 com os Estados.

546

547 **3.2. Diretrizes que regulamentam as licenciaturas em 10 países**

548

549 Trata-se de uma pesquisa do Instituto Canoa, contratada pelo movimento Profissão Docente,
550 que analisou as diretrizes nacionais de regulamentação das licenciaturas em 10 países, todos
551 selecionados com base na qualidade dos seus sistemas de educação ou na evolução dos indicadores de
552 desempenho de acordo com os resultados do PISA. São eles: Austrália, Canadá (British Columbia),
553 Chile, EUA (Califórnia), Finlândia, Inglaterra, Nova Zelândia, Peru, Portugal e Singapura. A pesquisa
554 teve por objetivos os seguintes:

555

- 556 a) Verificar em que medida os países investigados possuem cursos semelhantes à
557 complementação pedagógica no Brasil;
- 558 b) Verificar as principais características das políticas de formação docente, tais como: número
559 de horas das licenciaturas, existência de base de conhecimento docente e de currículo

560 específico para a formação inicial, especificações do componente clínico, critérios de
561 ingresso na formação inicial, sistema de certificação, e avaliação externa dos cursos de
562 licenciatura.

563
564 As principais conclusões extraídas desse trabalho foram:

- 565
566 (a) Complementação pedagógica. Todos os países examinados não possuem rotas de formação
567 semelhante à complementação pedagógica (CP) existente no Brasil. Para os graduados sem
568 licenciatura, os países oferecem cursos de mestrado profissional ou pós-graduação lato
569 sensu. O Peru, por exemplo, oferece curso de complementação pedagógica/CP semelhante
570 ao caso brasileiro, mas decretou a extinção da CP a partir de 2020.
- 571 (b) Duração dos cursos. Em geral, os cursos de graduação têm duração de 4 anos. Os cursos de
572 formação na pós-graduação possuem duração mínima de 1 ano, sendo a maioria em tempo
573 integral. O número de horas não é definido, a legislação dos países determina a duração dos
574 cursos em número de anos, semestres ou créditos.
- 575 (c) Crítérios de ingresso nos cursos da formação inicial. A maioria dos países estabelece
576 critérios de acesso aos cursos da formação inicial, tais como seleção dos melhores alunos
577 ao final do ensino médio; testes específicos de avaliação de competências em leitura e
578 matemática, etc.
- 579 (d) Currículo clínico. A maioria dos países estabelece um número mínimo de dias ou semanas
580 de experiência prática, variando de 50 dias (Canadá) a 120 dias (Inglaterra) em cursos de
581 período integral, o que equivale a 350-840 horas de estágio. No programa Step, da
582 Califórnia, a exigência é de 780 horas.
- 583 (e) Estrutura curricular para as licenciaturas: definição de claras orientações do que deve ser
584 contemplado nos currículos das instituições formadoras. A maioria dos países define uma
585 política nacional de formação atrelada à base de conhecimento docente.
- 586 (f) Perfil dos Egressos: os países estabelecem as competências mínimas que os egressos
587 devem adquirir. As competências mínimas são descritas em termos de Padrões
588 Profissionais estabelecidos na norma que regulamenta as licenciaturas. Alguns países
589 avaliam as competências dos alunos ao final da graduação como requisito para a
590 certificação requerida para o exercício profissional docente.
- 591 (g) Agências Reguladoras: a maioria dos países estabelece diretrizes e processos específicos de
592 acreditação e avaliação das licenciaturas, além da graduação na licenciatura. As agências
593 têm poder sobre a abertura e manutenção das licenciaturas.
- 594 (h) EAD. A maioria dos países exige horas mínimas presenciais na graduação e na pós-
595 graduação.
- 596 (i) Avaliação. A maioria dos países prevê avaliação dos cursos de formação inicial.
- 597

598 **4. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**

599
600 No caso brasileiro, a construção de referenciais para a formação docente precisa dialogar com
601 as dez competências gerais da BNCC, em consonância com a Resolução CNE/CP N° 02/2017: “*Na*
602 *perspectiva de valorização e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos*
603 *cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do §8° do art. 61 da*
604 *LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo*
605 *com o art. 11 da Lei No 13.415/2017”.*

606 Também neste mesmo ano o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
607 (Consed) explicita que “*a implementação da BNCC se apresenta como uma oportunidade ímpar para*
608 *a implementação de uma política de estado que promova o aprimoramento da atuação dos*
609 *professores em sala de aula com vistas a impactar positivamente o processo educativo dos estudantes*
610 *brasileiros”.* Isso implica que as aprendizagens essenciais, previstas nos documentos oficiais, a serem
611 garantidas aos estudantes, requerem um conjunto de competências profissionais dos professores para
612 que possam estar efetivamente preparados para responderem a essas demandas.

613 Ao definir que os currículos sejam elaborados considerando o desenvolvimento integral dos
614 estudantes, a BNCC estabelece que a velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento

615 cognitivo e socioemocional devem ser plenamente superados. Essa mudança de paradigma representa
616 um avanço no que se estima ser uma educação de qualidade, que, ao deixar de centrar-se na clássica
617 transmissão de conteúdos, passa a centrar-se no objetivo de potencializar o desenvolvimento humano
618 pleno dos estudantes de modo conectado com as demandas do século XXI. Ao mesmo tempo, essa
619 mudança deflagra a necessidades de um olhar especial e de uma formação atualizada do corpo docente
620 que realizará, nas salas de aula do país, o efetivo trabalho pedagógico com os estudantes.

621 Consolidando esse paradigma, a BNCC, nos termos da Resolução CNE/CP nº 02/2017 e da
622 Resolução CNE/CP nº 04/2018, traz dez competências gerais que representam um conjunto de
623 conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que buscam promover o desenvolvimento dos
624 estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, social, emocional e cultural. Tais
625 competências são a seguir apresentadas:

626 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico,
627 social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a
628 construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

629 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a
630 investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas,
631 elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com
632 base nos conhecimentos das diferentes áreas.

633 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e
634 também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

635 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita),
636 corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e
637 científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes
638 contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

639 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma
640 crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se
641 comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer
642 protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

643 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e
644 experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas
645 alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência
646 crítica e responsabilidade.

647 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e
648 defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a
649 consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com
650 posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

651 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na
652 diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para
653 lidar com elas.

654 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar
655 e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da
656 diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades,
657 sem preconceitos de qualquer natureza.

658 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e
659 determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis
660 e solidários.

661 Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e
662 continuada para professores da Educação Básica, privilegiando a educação integral, indo, portanto,
663 além dos aspectos cognitivos, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, como apregoa o
664 Artigo 205 da Constituição Federal, em condições de preparar os seus educandos para o exercício da
665 cidadania e qualifica-los para o mundo do trabalho, promovendo o pleno desenvolvimento do
666 educando. Para isso será preciso oferecer uma formação que promova **qualidades humanas**. O mundo
667 atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas
668 como as chamadas socioemocionais.
669

670 Muito embora se reconheça tal avanço na história da educação brasileira, é preciso destacar
671 que não é de hoje que se vislumbra oportunar condições que favoreçam o desenvolvimento pleno das
672 pessoas.

- 673
674 (i) **A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) no Artigo nº 26**, que diz “A
675 Educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e
676 do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A
677 instrução promoverá a compreensão, a tolerância e amizade entre todas as nações e grupos
678 raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção
679 da paz”.
- 680 (ii) **O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) no Artigo**
681 **nº 13** que indica que “... a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da
682 personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos
683 humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar
684 todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a
685 compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais,
686 étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção
687 da paz.
- 688 (iii) **A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), no Artigo Nº 29** onde “1. Os
689 Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:
690 a) promover o desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões
691 mentais e físicos na medida das suas potencialidades; (...) d) preparar a criança para
692 assumir as responsabilidades da vida numa sociedade livre, num espírito de compreensão,
693 paz, tolerância, igualdade entre os sexos e de amizade entre todos os povos, grupos étnicos,
694 nacionais e religiosos e com pessoas de origem indígena; e) imbuir na criança o respeito ao
695 meio ambiente.”
- 696 (iv) Nesse contexto, a **Constituição Federal Brasileira, promulgada em 05 de outubro**
697 **de 1988**, no Artigo nº 205, que indica “A educação, direito de todos e dever do Estado e da
698 família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno**
699 **desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação
700 para o trabalho”. Assim, o Parágrafo Único da Resolução CNE/CP nº 02/2017, esclarece
701 que “*as aprendizagens essenciais compõem o processo formativo de todos os educandos ao*
702 *longo das etapas e modalidades de ensino no nível da Educação Básica, como direito de*
703 *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e*
704 *qualificação para o trabalho”. O caput do Art. 3º da mesma resolução, por sua vez, define*
705 *que “no âmbito da BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos*
706 *(conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes*
707 *e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da*
708 *cidadania e do mundo do trabalho”.*

709
710 No bojo da homologação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e
711 Ensino Fundamental (2017) e para o Ensino Médio (2018), foram definidas 10 Competências Gerais,
712 já explicitadas neste Parecer, incluídas como objetivos de aprendizagem. O desenvolvimento de
713 competências permite aos estudantes lidarem com as características e desafio do século XXI. Tanto os
714 adultos, mas sobretudo as crianças e os jovens, estão imersos em um contexto de um mundo VUCA
715 (volátil, incerto, complexo e ambíguo) e esses fatores de contexto, alinhados com os avanços das
716 tecnologias de comunicação e informação, demandam o reconhecimento e o desenvolvimento de
717 competências que permitam os estudantes, não apenas acessar conhecimentos, mas que estes saibam
718 selecioná-los, correlacioná-los, criá-los e para tanto, estes precisam utilizar competências cognitivas e
719 híbridas de alta complexidade. Soma-se a esse cenário a necessidade de desenvolvimento de
720 competências socioemocionais que permitam os estudantes compreenderem e construir relações
721 com os outros e consigo mesmos de modo confiante, criativo, resiliente e empático, para citar apenas
722 alguns exemplos.

723 As competências socioemocionais são compreendidas como as capacidades individuais que se
724 manifestam de modo consistente em padrões de pensamentos, sentimentos e comportamentos. Por

725 algum tempo, acreditou-se que essas competências eram inatas e fixas, sendo a primeira infância o
726 estágio ideal de seu desenvolvimento. Hoje, com o avanço da psicologia e das neurociências, sabe-se
727 que o desenvolvimento humano é complexo e permanente e que as competências socioemocionais são
728 passíveis de serem desenvolvidas tanto em experiências de aprendizagem que acontecem na escola
729 como fora de seus muros e principalmente ao longo da vida dos sujeitos, até mesmo em idades mais
730 avançadas^{15,16}.

731 A Psicologia identificou, em mais de 40 anos de estudos, mais de 160 competências sociais e
732 emocionais que foram analisadas e organizadas em cinco grandes grupos, comuns à experiência
733 humana, sendo eles a **abertura ao novo**, que diz respeito à capacidade de uma pessoa ser flexível e
734 apreciativa diante de situações desafiadoras, incertas e complexas, relacionando-se diretamente com a
735 disposição individual para vivenciar novas experiências estéticas, culturais e intelectuais; a
736 **amabilidade**, que diz respeito à disponibilidade de conhecer pessoas e ser afetuoso, solidário e
737 empático, ou seja, ser capaz de compreender, sentir e avaliar uma situação pela perspectiva e
738 repertório do outro, colocando-se no lugar dessa pessoa; a **autogestão**, que diz respeito à capacidade
739 de ter foco, responsabilidade, precisão, organização e perseverança com relação a compromissos,
740 tarefas e objetivos estabelecidos para a vida. Também está relacionada à capacidade de
741 autorregulação; o **engajamento com os outros**, que diz respeito à motivação e à abertura para
742 interações sociais; a **resiliência emocional**, que diz respeito à capacidade de aprender com situações
743 adversas e lidar com sentimentos como raiva, ansiedade e medo¹⁷.

744 Competências como a autogestão, a criatividade, a empatia, a curiosidade para aprender, entre
745 outras, quando trabalhadas intencionalmente nas práticas escolares de modo articulado à construção do
746 conhecimento, impactam de modo positivo o desempenho escolar do estudante, a permanência e o
747 sucesso dos estudantes na escola, têm relação direta com a continuidade dos estudos, com a
748 empregabilidade e outras variáveis ligadas ao bem-estar da pessoa, como a saúde e os relacionamentos
749 interpessoais¹⁸.

750 Esses marcos científicos nos indicam que para desenvolver plenamente os estudantes é preciso
751 considerar as evidências científicas no momento de proposição de práticas educativas. É bem verdade
752 que as competências socioemocionais sempre foram desenvolvidas no âmbito escolar, contudo, no
753 momento em que se evidencia que o desenvolvimento delas promove avanços no aprendizado dos
754 estudantes e impactam suas vidas no momento atual e no futuro, estas deixam de ser ocasionalmente
755 promovidas por docentes bem-intencionados e passam a configurar como prática pedagógica
756 altamente relevante, intencional e, no bojo da BNCC, obrigatórias. Como tais, demandam que os
757 próprios professores também as desenvolvam e as dominem. O conceito de competência da BNCC
758 envolve a mobilização de conhecimentos, habilidades cognitivas e socioemocionais, atitudes e valores
759 para o enfrentamento de demandas complexas. As habilidades socioemocionais são essenciais para o
760 desenvolvimento das 10 competências gerais da BNCC. É importante salientar, que, na BNCC, não há
761 uma separação estrita entre competências cognitivas e sócio emocionais, são processos integrados.

762 Para ilustrar essa questão, vale aqui trazer um estudo de 2006 realizado por Barrington e
763 colaboradores¹⁹ que procuraram responder o que vai ser esperado dos jovens nos empregos do século
764 XXI. O objetivo principal foi o de identificar as habilidades que tenderiam a crescer, em termos de
765 importância, nos próximos cinco anos, ou seja, de 2006 a 2011, para o acesso ao mundo do trabalho. E
766 segundo esse estudo, as chamadas habilidades aplicadas, como eles chamaram, foram as mais
767 significativas, tais como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe, criatividade,
768 entre outras, e não as habilidades relativas aos conhecimentos básicos, como os aprendizados em
769 língua estrangeira, matemática e ciências. Não que dominar tais conhecimentos não seja importante, a
770 questão é que agora isso representa, para o acesso ao mundo do trabalho, apenas um ponto de partida,
771 e não mais de chegada. Ou seja, o domínio pleno de tais conhecimentos básicos não é mais um
772 diferencial, e sim uma exigência de início de carreira. O diferencial no processo seletivo está em como
773 tais habilidades aplicadas foram desenvolvidas ao longo da vida pessoal, social e escolar do candidato
774 a um determinado posto de trabalho.

775 A escola e a atividade docente adquirem assim um novo sentido. Na escola e em cada situação
776 de aula, as oportunidades de desenvolvimento de tais competências existem e o professor é figura
777 central nessa promoção intencional de aprendizado. Os saberes e fazeres docentes também estão mais
778 complexos. Valer-se dos resultados e das evidências de pesquisas em todas as áreas do conhecimento
779 para fortalecer a mediação das aulas é fundamental.

780 Neste contexto, é essencial ressaltar que as competências que professores profissionais
781 precisam desenvolver são específicas e vão além das competências da BNCC. Espera-se de um
782 professor profissional que ele esteja preparado para articular estratégias e conhecimentos que
783 permitam desenvolver essas referidas competências em seus estudantes. Ao longo da formação no
784 nível superior, os licenciandos deverão construir uma base robusta de conhecimento profissional que
785 os permita agir sobre a realidade, apoiar as aprendizagens dos estudantes com os quais estão
786 trabalhando, e que ofereça bases substanciais para continuarem aprendendo ao longo de sua carreira.

787
788 **Ciências para Educação:** A primeira das competências gerais da BNCC, indicada pelo Art.
789 4º das referidas resoluções deste Conselho Nacional de Educação, ao enfatizar o ato de *valorizar e*
790 *utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital*
791 *para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma*
792 *sociedade justa, democrática e inclusiva*, dialoga com o Inciso III do Artigo 13 da LDB, já aqui
793 mencionado. Ou seja, que os professores deverão se incumbir de zelar pela aprendizagem dos seus
794 educandos. E para assegurar o direito à aprendizagem de todos os alunos, é preciso assegurar, por sua
795 vez, que todos os professores tenham acesso ao conhecimento. Nesse sentido, é preciso incluir na
796 formação docente não somente os conhecimentos tradicionais, mas também aqueles produzidos pelas
797 ciências (ciências para educação), baseado em pesquisa translacional. Por exemplo, hoje sabemos
798 melhor, especialmente a partir da década de 90 – a chamada década do cérebro, como o cérebro
799 aprende, ou ainda, como uma criança disléxica pode ter maiores chances de aprendizado usando frases
800 mais curtas e mais espaçadas entre elas.

801 A inclusão escolar de crianças com dislexia, por exemplo, ou ainda com autismo – que tem
802 crescido nos últimos anos, associada a uma aprendizagem efetiva, pode ser impactada positivamente
803 por meio dos conhecimentos gerados pelas diferentes ciências. Tais conhecimentos precisam estar à
804 disposição dos professores, para que estes estejam preparados para essas diferentes situações.

805 Outros exemplos são relativos ao fato de os professores constituírem, como já foi aqui citado,
806 um dos fatores de maior impacto em relação à aprendizagem dos alunos. Um volume cada vez maior
807 de dados de testes dos estudantes em avaliações externas, particularmente nos Estados Unidos, que
808 permite aos pesquisadores medir o “valor agregado” de cada professor no decorrer de um único ano
809 letivo, gerou clara evidência dos diversos graus de eficácia dos professores, até na mesma escola e na
810 mesma série.

811 Esses exemplos permitem identificar como as evidências acadêmicas podem além de
812 potencializar a prática docente em situação de aula, podem também revelar desafios que precisam ser
813 superados no âmbito mais abrangente e sistêmico da Educação. Nesse sentido, **a criação de uma**
814 **política pública de estado que coloque a Ciência e a Educação em eixos confluentes**, de modo a
815 estimular a primeira a gerar evidências científicas para os problemas da Educação, e estimular a
816 segunda a propor intervenções nas políticas educacionais que levem em conta essas evidências,
817 constitui uma estratégia importante para enfrentar adequadamente a agenda da aprendizagem escolar
818 para todos, e para isso precisamos preparar os professores para esses novos tempos.

819 820 **5. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior**

821
822 Gatti e colaboradores²⁰ em Professores do Brasil: Novos Cenários da Formação chamam a
823 atenção que, quanto ao processo formativo, os referenciais e as diretrizes curriculares de âmbito
824 nacional para a educação básica existentes pressupõem um currículo ordenado por grandes áreas de
825 conhecimento, que permitem pensar em uma perspectiva integrada as diferentes disciplinas escolares
826 do ensino fundamental e médio. Chamam também a atenção que a cultura dominante é
827 fundamentalmente bacharelesca. As análises realizadas nessa obra levam os autores a destacar os
828 vários aspectos, que segundo eles, devem merecer consideração por parte das políticas, dos gestores,
829 das instituições formadoras e seus docentes; entre eles vale destacar os seguintes:

- 830
831 1. A necessidade de superar nossa condição histórica de não atribuir a devida importância à
832 formação de professores para a educação básica, visando à sólida formação para o
833 exercício do magistério, aliada à construção de uma carreira digna.

- 834 2. Buscar avanços na construção da perspectiva que a docência é um trabalho com base tanto
835 em conhecimentos e competências específicas, como em princípios e valores profissionais,
836 postura que demanda uma formação inicial mais coerente, integrada e interdisciplinar.
837 3. Aproximar as instituições formadoras e as escolas. Os estágios em escolas, integrados à
838 formação, merecem atenção especial. Importante é reconhecer que a atividade docente nas
839 escolas é ponto fundamental na formação, sendo necessário que se cuide de oferecer
840 experiências reais, bem orientadas e avaliadas, nas redes escolares aos futuros docentes.

841
842 Estes e os demais aspectos, citados por Gatti e colaboradores, nos remetem à necessidade de
843 dar à formação inicial de professores novos marcos para o desenvolvimento de habilidades e
844 competências profissionais e que devem, por sua vez, dialogar com aquelas postas na BNCC. Nesse
845 sentido, entendemos que os focos desses marcos devem ser:

- 846
847 (a) Política da formação inicial ainda no ensino médio, na perspectiva de uma formação mais
848 sólida ao futuro licenciando;
849 (b) Domínio das competências previstas na BNCC;
850 (c) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico ou o “conhecimento
851 pedagógico do conteúdo” (CPC);
852 (d) Conhecimento sobre o aluno e seu contexto;
853 (e) Residência pedagógica em escolas certificadas;
854 (f) Prática e ambiente de aprendizagem;
855 (g) Resolução colaborativa de problemas educacionais;
856 (h) Criatividade e inovação;
857 (i) Conhecimento dos fenômenos digitais e suas implicações no processo de aprendizagem
858 objetivando usos saudáveis de artefatos digitais com vistas ao desenvolvimento de posturas
859 éticas, criativas e ecologicamente sustentáveis.
860 (j) Compromisso com a equidade e igualdade social, especialmente o compromisso para que
861 todos os alunos possam ter assegurado o mesmo direito à aprendizagem;
862 (k) Engajamento com o autodesenvolvimento ao longo da carreira profissional considerando
863 competências docentes cognitivas e socioemocionais;
864 (l) Engajamento na formação e no desenvolvimento profissional;
865 (m) Articular a formação inicial com a formação em serviço numa perspectiva de
866 aprendizagem ao longo da vida;
867 (n) Dar maior atenção aos primeiros anos do exercício profissional;
868 (o) Dar mais relevância às culturas colaborativas, ao trabalho em equipe, às novas
869 competências, à formação reflexiva e investigativa;
870 (p) Conhecimentos sobre Arte e modos de utilizá-la visando a formação integral do estudante
871 a partir de pressupostos de valorização das alteridades culturais e da diversidade de
872 expressões artísticas do Brasil.
873 (q) Conhecimentos sobre Ciência Básica objetivando a formação dos estudantes nos diferentes
874 contextos sociais do Brasil tendo por princípio a diversidade epistemológica.

875
876 Merecem destaque os itens: (c) que explicita a necessidade de que durante o curso de
877 licenciatura, os professores possam, não apenas aprender o conteúdo em si, mas fazê-lo desde um
878 ponto de vista de quem vai ensiná-los posteriormente; (g) que promove o envolvimento efetivo dos
879 docentes num processo de resolução de um desafio ou problema comum com os outros, incluindo a
880 contribuição e troca de ideias, conhecimento, ou recursos, e compartilhamento de compreensão e
881 esforço necessários para alcançar um objetivo compartilhado, situação que favorece o
882 desenvolvimento de competências estratégica para a docência, e (k) que inclui a dimensão de
883 autodesenvolvimento das competências docentes estando estas relacionadas a auto percepção que o
884 docente possui sobre o próprio trabalho e sobre como essa auto percepção gera efeitos no
885 desenvolvimento dos estudantes.

886 Os últimos itens (l a o) são enfatizados por Gatti e colaboradores na página 179 – referência
887 20. Para que esses marcos se efetivem é preciso dar aos cursos de licenciaturas o lugar de importância
888 que hoje eles não têm nas Instituições de Ensino Superior, especialmente porque ficam numa posição

889 menor se comparados aos cursos de Bacharelado – falta identidade às licenciaturas. Em muitos casos,
890 os cursos de licenciaturas são constituídos por um conjunto de disciplinas do Bacharelado
891 correspondente e mais um pequeno conjunto de disciplinas teóricas da área da Educação, sem
892 nenhuma conexão entre eles e com a prática escolar. Portanto, a construção deste parecer relativo à
893 formação docente tem procurado apontar caminhos que possam efetivamente superar as dicotomias
894 entre teoria e prática, entre escola e universidade, promovendo de fato um currículo que supere a atual
895 fragmentação e a ausência de articulação entre os diferentes saberes. Isso exige dar as licenciaturas
896 identidade própria, num ambiente institucional que promovam a implementação de tais marcos. Um
897 dos caminhos poderia se dar por meio da **institucionalização de institutos de formação de**
898 **professores**, apoiados mediante programas de editais e que teriam, em sua composição, além de
899 docentes da IES formadora, professores das redes de ensino, promovendo uma ponte orgânica entre o
900 ensino superior e a educação básica.

901

902 **5.1. Princípios da organização curricular dos cursos de formação docente**

903

904 São princípios norteadores da organização curricular dos cursos de formação docente, em
905 consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC:

906

907 (I) A formação de professores exige um conjunto de saberes, conhecimentos,
908 competências e habilidades que são inerentemente alicerçadas na prática. A prática na
909 formação docente deve ir muito além do momento de estágio obrigatório ou outras formas de
910 prática pedagógica. Ela deve estar presente ao longo de toda sua formação;

911 (II) O respeito pelo direito de aprender dos seus educandos é essencial no curso destinado
912 à formação docente e o compromisso com a sua aprendizagem como valor em si mesmo e
913 como forma de propiciar experiências de aprendizagem exemplares;

914 (III) O direito de aprender dos estudantes ingressantes, manifestado na necessidade de
915 recuperar conteúdos e habilidades que não foram constituídas na Educação Básica, e que são
916 indispensáveis para o exercício profissional da docência;

917 (IV) O valor social da escola e da profissão docente;

918 (V) O fortalecimento do protagonismo e da autonomia dos estudantes para serem
919 responsáveis por seu próprio desenvolvimento profissional;

920 (VI) A articulação entre teoria e prática, tanto no que se refere aos conhecimentos
921 pedagógicos e didáticos quanto no que se refere aos conhecimentos específicos da área de
922 conhecimento ou componente curricular que será objeto do ensino do futuro professor;

923 (VII) A centralidade da prática por meio de efetivos estágios, residências pedagógicas ou
924 práticas clínicas, que enfoquem a regência de aula, sob a mentoria de professores ou
925 coordenadores experientes, orientados pela IES e em acordo com o campo de prática;

926 (VIII) O reconhecimento e respeito pelas instituições de educação básica como parceiras
927 imprescindíveis à formação de professores, em especial as das redes públicas de ensino;

928 (IX) O envolvimento de toda a equipe docente do curso no planejamento e no
929 acompanhamento das atividades de estágio, residências pedagógicas ou práticas clínicas;

930 (X) Estabelecimento de parcerias formalizadas, com escolas, redes ou sistemas de ensino e
931 instituições locais para planejamento, execução e avaliação conjunta das atividades práticas
932 previstas na formação do licenciando;

933 (XI) Aproveitamento dos tempos e espaços da Prática como Componente Curricular (PCC)
934 para efetivar o compromisso com metodologias inovadoras e projetos interdisciplinares, dentre
935 outros;

936 (XII) Avaliação da qualidade dos cursos de formação de professores por meio de
937 instrumentos específicos que considerem a matriz de competências aqui definida e os dados
938 objetivos das avaliações educacionais, além de pesquisas científicas que demonstrem
939 evidências na qualidade da formação;

940 (XIII) Valorização da perspectiva intercultural, das cosmologias e epistemologias dos
941 saberes e conhecimentos conforme as Lei 10.639/2003 e 11.645/2008 e os princípios de
942 igualdade, diversidade e equidade da BNCC.

943

944
945
946
947
948
949
950
951
952
953
954
955
956
957
958
959
960
961
962
963
964
965
966
967
968
969
970
971
972
973
974
975
976
977
978
979
980
981
982
983
984
985

5.2. Princípios da política da formação docente

Em consonância com os marcos legais da educação brasileira, em especial aquele advindo da BNCC, seguem-se alguns dos princípios relevantes para a política da formação de professores para a educação básica:

I - A formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso de estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade, na perspectiva da construção de uma nação soberana, democrática, justa e inclusiva;

II- A valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento das especificidades dos saberes e práticas específicas de tal profissão;

III - A colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;

IV - A garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

V - A articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio de conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando a garantia do desenvolvimento dos educandos;

VI - A equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

VII - A articulação entre formação inicial e formação continuada;

VIII- A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de educação básica na qual atua o docente; e

IX - A compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização culturais.

5.3. Competências profissionais docentes

Além das Competências Gerais dispostas na BNCC, já aqui explicitadas, e que deverão ser desenvolvidas nos cursos para formação de Professores, tendo como princípio a Educação Integral, o licenciando deve desenvolver competências profissionais docentes que se integram, são interdependentes e entre as quais não existe hierarquia, compondo a Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Tais competências são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais, cujo sentido de movimento, de relação, de composição e de sinergia é representado na Figura 1, em conformidade com o documento “Proposta para a Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, elaborado pelo Ministério da Educação (2018)¹⁰:

986
987
988

Figura 1



989
990

• **Conhecimento profissional**

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

1001

1002

1003

1004

1005

1006

1007

1008

1009

1010

1011

1012

1013

1014

1015

1016

1017

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar.

Os conhecimentos da área, da etapa, do componente estão no âmago da competência. Os conteúdos curriculares são nucleares e imprescindíveis para a constituição de competências. Sem conteúdos – designados como recursos intelectuais, saberes ou conhecimentos – não há o que possa ser mobilizado pelo sujeito para agir assertivamente numa dada situação.

Na profissão docente o conhecimento profissional não está desvinculado da prática profissional, por isso é tão importante o currículo da formação de professores focar naquilo que os (futuros) professores devem saber e serem capazes de fazer.

É fundamental que o docente compreenda a centralidade da informação na construção de conhecimentos e nas modificações engendradas pelos processos de digitalização e de conversão de dados em informação e deste em conhecimento para aprender e resolver problemas na contemporaneidade.

• **Prática Profissional**

Tão importante quanto abordar os conteúdos, é imprescindível que o “conhecimento pedagógico do conteúdo”, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula (sequências didáticas, progressão e complexidade de conteúdos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa, para citar alguns exemplos) sejam vivenciados pelo licenciado. É por meio da apropriação do “conhecimento pedagógico do conteúdo” que o licenciando, durante sua a formação e carreira profissional, promoverá, de forma coerente, situação de aulas com duplo foco sendo um o conhecimento e outro o desenvolvimento de competências, entre elas as cognitivas e as socioemocionais, como indicado na BNCC. O arcabouço

1018 de conhecimento relativo ao “conhecimento pedagógico do conteúdo” são saberes específicos
1019 igualmente importantes. Tal como se objetiva que os futuros docentes exponham seus alunos a
1020 experiências de aprendizagem significativas e ativas, o mesmo precisa acontecer com os docentes
1021 durante a formação.

1022 É por meio da prática, como homologia de processos, que o licenciado vive no curso de sua
1023 formação os mesmos processos de aprendizagem que se quer que este desenvolva com seus estudantes
1024 da educação básica.

1025 A prática docente é a associação contínua entre objeto de conhecimento e objeto de ensino: a
1026 concomitância entre a aprendizagem dos conteúdos a serem ensinados (objetos de conhecimento) e a
1027 aprendizagem dos procedimentos e objetivos para selecionar, ordenar, organizar e avaliar os conteúdos
1028 para aprender (objetos de ensino) fazem parte fundamental da formação e da relação conhecimento e
1029 prática.

1030 A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de
1031 decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional.

1032

1033 • Engajamento profissional

1034

1035 O engajamento profissional é fundamental e estruturante para o exercício da ação docente.
1036 Anteriormente, reconheceu-se o conhecimento profissional como a base estruturante para o exercício
1037 da profissão e a prática profissional como a atividade - inseparável do conhecimento - pela qual o
1038 professor exerce sua habilidade do fazer de seu trabalho. Entretanto, integrando essas duas dimensões,
1039 há esse domínio indispensável para a *profissionalidade* dos professores que é o engajamento. Trata-se
1040 de um compromisso moral e ético do professor para com os alunos, seus pares, os gestores, a
1041 comunidade escolar e os demais atores do sistema educacional.

1042 O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e
1043 profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o
1044 compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade).

1045 As três dimensões apresentadas são fundamentais na composição das competências
1046 profissionais dos professores. Entre elas, como já foi aqui explicitado, não existe hierarquia,
1047 sobreposição ou divisão. Elas se integram e se complementam na ação docente. Elas necessitam estar
1048 presentes na formação para que possam estar na ação dos futuros professores.

1049 Na Tabela 10 apresenta-se um resumo das competências específicas vinculadas a estas três
1050 dimensões.

1051

1052

1053
1054
1055

Tabela 10. Competências específicas das três dimensões conhecimento, prática e engajamento

COMPETÊNCIAS GERAIS		
competências ESPECÍFICAS		
CONHECIMENTO PROFISSIONAL	PRÁTICA PROFISSIONAL	ENGAJAMENTO PROFISSIONAL
1.1 Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional
1.2 Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender
1.3 Reconhecer os contextos	2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	3.3 Participar da construção do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade

1056
1057
1058
1059
1060
1061
1062

Nas Tabelas 11, 12 e 13 apresentam-se em detalhes as competências específicas que devem compor a matriz de competências profissionais docentes.

Tabela 11. Competências específicas do Conhecimento Profissional

1.1. Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los	1.1.1. Demonstrar conhecimento dos conceitos, princípios e estruturas do conteúdo da área da docência e da estrutura do componente na qual está sendo habilitado a ensinar.
	1.1.2. Demonstrar conhecimento sobre os mecanismos pelos quais os estudantes aprendem, de modo a adotar estratégias e recursos pedagógicos alicerçados pela ciência da aprendizagem e que favoreçam o desenvolvimento dos saberes previstos no currículo.
	1.1.3. Dominar os direitos de aprendizagem, competências e objetos de conhecimento da área da docência estabelecidos na BNCC e no currículo.
	1.1.4. Reconhecer as evidências científicas atuais advindas das diferentes áreas de conhecimento que favorecem o processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos;
	1.1.5. Compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática a partir das competências e

	<p>conhecimentos específicos de sua área de ensino etapa de atuação, e a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.6. Dominar o conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC) tomando como referência as competências e habilidades esperadas em cada ano ou etapa.</p> <p>1.1.7. Compreender a interrelação do conteúdo da área com os demais componentes curriculares.</p> <p>1.1.8. Demonstrar conhecimento sobre diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos estudantes de maneira diagnóstica, formativa e somativa, de modo que possa aferir resultados de aprendizagem;</p> <p>1.1.9. Demonstrar conhecimento sobre estratégias de letramento e alfabetização matemática que possam apoiar o ensino da área do conhecimento da qual é responsável e que sejam adequados à etapa da educação básica com a qual trabalha.</p>
1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem	<p>1.2.1 Compreender o desenvolvimento e a aprendizagem de cada etapa e faixa etária.</p> <p>1.2.2 Compreender como se dá o aprendizado nas fases do desenvolvimento humano e em cada etapa de ensino.</p> <p>1.2.3 Interpretar os fatores sociais, culturais e psicológicos de constituição dos estudantes.</p> <p>1.2.4 Articular estratégias e conhecimentos que permitam desenvolver as competências necessárias em seus estudantes que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de níveis cognitivos superiores.</p> <p>1.2.5 Identificar estratégias de ensino que resultem em aprendizagens nas diferentes necessidades e deficiências dos estudantes nos diversos contextos culturais, religiosos, socioeconômicos e linguísticos.</p> <p>1.2.6 Reconhecer o conhecimento prévio e as experiências dos estudantes e praticar o princípio de aprendizagem ativa centrada no aluno.</p>
1.3. Reconhecer os contextos	<p>1.3.1 Identificar o contexto das escolas de atuação.</p> <p>1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento articulado aos contextos socioculturais dos estudantes para propiciar aprendizagens significativas.</p> <p>1.3.3 Conhecer o desenvolvimento tecnológico do mundo conectando-os aos objetos de conhecimento e fazendo uso crítico de recursos e informações.</p> <p>1.3.4 Reconhecer as diferentes modalidades de ensino da docência.</p>
1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais	<p>1.4.1 Referenciar as questões filosóficas e históricas a respeito da constituição da escola e das práticas educacionais.</p> <p>1.4.2 Interpretar a estrutura do sistema educacional brasileiro, as formas de gestão, as políticas e programas, a legislação vigente e as avaliações.</p> <p>1.4.3 Conhecer a BNCC e as orientações curriculares da unidade federativa em que atua.</p> <p>1.4.4 Examinar, analisar, criar estratégias a partir de resultados de avaliações em larga escala.</p>

1063
1064

1065
1066
1067
1068

Tabela 12. Competências específicas da Prática profissional

2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens	<p>2.1.1 Elaborar o planejamento da disciplina / componente curricular com o objetivo de desenvolver as habilidades e competências previstas na etapa;</p> <p>2.1.2 Sequenciar e organizar com intencionalidade os objetivos de aprendizagem a partir do conjunto de habilidades estabelecidas no currículo da rede escolar e que evidenciem a confiança na capacidade de todos os alunos aprenderem em alto nível</p> <p>2.1.3 Promover experiências de aprendizagem onde os estudantes possam desenvolver competências cognitivas e socioemocionais;</p> <p>2.1.4 Demonstrar um repertório diversificado de estratégias didático-pedagógicas considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características e conhecimentos prévios).</p> <p>2.1.5 Identificar recursos pedagógicos (material didático, ferramenta para aula, objeto para aula) segundo necessidades diferenciadas dos estudantes, seus ritmos de aprendizagem e suas características identitárias).</p> <p>2.1.6 Fazer curadoria, utilizar e criar tecnologias digitais, conteúdos virtuais e outros recursos tecnológicos e incorporá-los à sua prática pedagógica para que possam potencializar e transformar as experiências de aprendizagem dos estudantes e que estimule uma atitude investigativa.</p> <p>2.1.7 Propor situações de aprendizagem desafiadoras e coerentes aos estudantes de modo a criar um ambiente de aprendizagem produtivo e confortável para os estudantes.</p> <p>2.1.8 Interagir com os estudantes de maneira efetiva e clara, adotando estratégias de comunicação verbal e não verbal que assegurem o entendimento por todos os alunos.</p>
2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem	<p>2.2.1 Gerir o ensino otimizando a relação tempo, espaço e objetos de conhecimento levando em consideração as características dos estudantes.</p> <p>2.2.2 Estabelecer um ambiente propício à interação, a participação e ao protagonismo dos estudantes em seus contextos.</p> <p>2.2.3 Criar ambientes seguros e organizados que favoreçam o respeito e fortaleçam os laços de confiança e apoiem o desenvolvimento integral dos estudantes.</p> <p>2.2.4 Demonstrar conhecimento de abordagens práticas de gerenciamento de comportamentos desafiadores e conflituosos.</p>
2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino	<p>2.3.1 Dominar a organização de atividades que estejam adequadas aos níveis diversos de desenvolvimento dos estudantes.</p> <p>2.3.2 Aplicar diferentes instrumentos e estratégias de avaliação da aprendizagem de maneira justa e comparável considerando a heterogeneidade dos estudantes (contexto, características).</p> <p>2.3.3 Elaborar devolutiva em tempo hábil e apropriada segundo os objetivos de aprendizagem.</p> <p>2.3.4 Aplicar métodos de avaliação para observar o processo dos estudantes e saber usar os resultados para retroalimentar a aprendizagem e a prática pedagógica.</p> <p>2.3.5 Fazer uso de sistemas de monitoramento, registro e acompanhamento das aprendizagens utilizando os recursos tecnológicos disponíveis.</p>

2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades	2.4.1	Desenvolver práticas inerentes à área do conhecimento consistentes, adequadas ao contexto dos estudantes, de modo que as experiências de aprendizagem sejam ativas e incorporem as inovações atuais.
	2.4.2	Utilizar diferentes estratégias e recursos para necessidades específicas de aprendizagem (deficiências, altas habilidades, estudantes de menor rendimento, etc.) que engajem intelectualmente e que favoreçam o desenvolvimento do currículo com consistência.
	2.4.3	Ajustar o planejamento com base no progresso e nas necessidades de aprendizagem dos estudantes.
	2.4.4	Trabalhar de forma colaborativa com outras disciplinas, profissões e comunidades, local e globalmente.
	2.4.5	Usar tecnologias apropriadas em suas práticas de ensino.
	2.4.6	Fazer uso de intervenções pedagógicas pertinentes tendo em vista os erros comuns apresentados pelos estudantes na área do conhecimento.

1069
1070
1071

Tabela 13. Competências específicas do engajamento profissional

3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional	3.1.1	Construir um planejamento profissional utilizando diferentes recursos e baseado em autoavaliação no qual se identificam os potenciais, os interesses, as estratégias, as metas para alcançar seus próprios objetivos e atingir sua realização como profissional da educação.
	3.1.2	Engajar-se em práticas e processos de desenvolvimento de competências pessoais, interpessoais e intrapessoais necessárias para se desenvolver e propor efetivamente o desenvolvimento de competências e educação integral dos alunos.
	3.1.3	Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais.
	3.1.4	Engajar-se em estudos e pesquisas de problemas da educação (nas diversas modalidades) e na busca de soluções que contribuam para o planejamento integrado e que atendam às necessidades de desenvolvimento integral dos estudantes.
	3.1.5	Engajar-se na construção de estratégias para assegurar a aprendizagem de todos os estudantes na escola e, de modo coletivo com os colegas de trabalho, engajar-se na construção de conhecimentos a partir da prática da docência.

3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender	<p>3.2.1 Compreender que o fracasso escolar não é destino dos mais vulneráveis, mas um fato histórico que pode ser modificado.</p> <p>3.2.2 Conhecer, entender e dar valor positivo às diferentes identidades e necessidades dos estudantes e ser capaz de utilizar a diversidade e recursos tecnológicos como recurso pedagógico para garantir a inclusão e as aprendizagens dos objetos de conhecimento para todos os estudantes.</p> <p>3.2.3 Atentar e identificar para as diferentes formas de violência e discriminação praticadas nas escolas e nos ambientes digitais promovendo um uso seguro e responsável das tecnologias digitais.</p> <p>3.2.4 Construir um ambiente de aprendizagem que incentiva os estudantes a serem solucionadores de problemas, tomadores de decisão, aprendizes durante toda a vida e membros que colaboram para uma sociedade em mudança.</p>
3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos	<p>3.3.1 Contribuir na construção e na avaliação do projeto pedagógico da escola, zelando pela prioridade que deve ser dada à aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.3.2 Trabalhar coletivamente, participar de comunidades de aprendizagem, incentivando o uso de recursos tecnológicos para compartilhamento de experiências profissionais.</p> <p>3.3.3 Entender a igualdade e a equidade, presentes na relação entre BNCC e os currículos regionais, como uma das formas pelas quais a escola pode contribuir para uma sociedade mais justa e solidária.</p> <p>3.3.4 Apresentar postura ética e contribuir para as relações democráticas na escola.</p>
3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade	<p>3.4.1 Comprometer-se com o trabalho da escola junto às famílias, à comunidade e às instâncias de governança da educação.</p> <p>3.4.2 Comunicar e interagir com as famílias para estabelecer parcerias e colaboração com a escola em busca da garantia da aprendizagem dos estudantes.</p> <p>3.4.3 Saber comunicar com todos os interlocutores: colegas, pais, famílias e comunidade, utilizando diferentes recursos, inclusive, tecnologias da informação e comunicação.</p> <p>3.4.4 Compartilhar responsabilidades e construir clima escolar favorável ao desempenho das atividades docente e discente.</p>

1072
1073
1074
1075
1076
1077
1078
1079
1080
1081
1082
1083
1084
1085
1086
1087
1088

5.4. Dos fundamentos pedagógicos e da organização curricular dos cursos de Licenciatura

5.4.1. Dos fundamentos pedagógicos

São fundamentos pedagógicos para os cursos da formação docente da educação básica:

- (I) Desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em língua portuguesa, inclusive domínio da norma culta;
- (II) Compromisso com metodologias inovadoras e outras dinâmicas formativas que propiciem ao futuro professor aprendizagens significativas e contextualizadas numa abordagem didático-metodológica alinhada com a BNCC, visando ao desenvolvimento da autonomia, da capacidade de resolução de problemas, da pesquisa, do exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- (III) Conexão entre ensino e pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento;

- 1089 (IV) Emprego pedagógico das inovações e linguagens digitais como recurso para o
1090 desenvolvimento, pelos professores em formação, de competências sintonizadas com
1091 aquelas previstas na BNCC e com o mundo contemporâneo;
- 1092 (V) Avaliação como parte integrante do processo da formação, que possibilita o diagnóstico
1093 de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem
1094 constituídas e a identificação das mudanças de percurso que se fizerem necessárias;
- 1095 (VI) Apropriação de conteúdo relativos à gestão educacional no que se refere a trabalho
1096 cotidiano necessário à prática docente, às relações com pares e à vida profissional no
1097 contexto escolar;
- 1098 (VII) Reconhecimento da escola de educação básica como lugar privilegiado da formação
1099 inicial do professor, da sua prática e de sua pesquisa;
- 1100 (VIII) Compromisso com a educação integral dos professores em formação, visando à
1101 constituição de conhecimentos, de competências, de habilidades, de valores e de formas
1102 de conduta que respeitam e valorizam a diversidade, os direitos humanos e a democracia.
1103

1104 **5.4.2. Da carga horária e da organização curricular do curso de formação** 1105

1106 A carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em
1107 nível superior, é constituída de **3.200 horas** (três mil e duzentas), tendo por referência o projeto
1108 curricular do curso, com duração de, no mínimo, 08 (oito) semestres ou 04 (quatro) anos, sendo
1109 dedicadas ao desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na seção anterior, ou seja,
1110 nas três dimensões: conhecimento, prática e engajamento, assim divididas:
1111

- 1112 – **800 horas** (oitocentas horas) de base comum de aprendizagem dos conteúdos científicos,
1113 educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação, e suas articulações com os
1114 sistemas, escolas e práticas educacionais – Grupo I;
- 1115 – **1600 horas** (mil e seiscentas horas) dedicadas à aprendizagem dos conteúdos específicos
1116 das áreas e componentes da BNCC, e do domínio pedagógico desses conteúdos – Grupo II;
- 1117 – **800 horas** (oitocentas horas) de prática pedagógica sendo 400h em situação real de
1118 trabalho em ambiente de ensino e aprendizagem (monitoria/atividades de iniciação à
1119 docência/estágio/residência pedagógica/prática clínica), em projeto definido pela IES e
1120 constantes do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e 400h distribuídas ao
1121 longo do curso entre os conteúdos dos itens anteriores – Grupo III;

1122 **Do Grupo I (parte comum): 800 horas** 1123

1124
1125 Aqui, as 800 horas previstas devem ser realizadas a partir da integração das três dimensões:
1126 conhecimento, prática e engajamento profissionais como organizadores do currículo e os conteúdos
1127 segundo as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação
1128 Básica nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Médio. Os conhecimentos a
1129 serem adquiridos são:
1130

- 1131 (I) Conhecimento dos fundamentos, política e metodologias educacionais;
- 1132 (II) Sistema de ensino e política pública educacional;
- 1133 (III) Contexto social e cultural da escola e do aluno – território educativo;
- 1134 (IV) Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional e aprendizagem por etapa;
- 1135 (V) Infância e adolescência, a partir da articulação entre as Ciências Humanas —
1136 especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia — e as da Saúde;
- 1137 (VI) Línguas artísticas arte, cultura e educação em suas formas de expressão – Artes
1138 Visuais, Música, Corporais, Literatura e Cultura Digital;
- 1139 (VII) Uso e produção de tecnologia;
- 1140 (VIII) Criatividade e inovação;
- 1141 (IX) Planejamento e gestão do ambiente de aprendizagem e da avaliação;
- 1142 (X) Reconhecimento e mediação de conflitos;

1143 (XI) Engajamento no desenvolvimento acadêmico e profissional, participação e
1144 comprometimento com a escola, relações interpessoais e socioemocionais.
1145

1146 **Do Grupo II (parte de aprofundamento): 1.600 horas**
1147

1148 O aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área deve se realizar
1149 do 2º ao 4º ano, em 1600 horas. Nesta etapa de estudo, o curso deverá oferecer estudos em currículos
1150 referenciados na BNCC, metodologias e didática das áreas e/ou componentes. Fazem parte dessa etapa
1151 de aprofundamento:

- 1152 (I) Domínio dos conhecimentos previstos na BNCC para etapa/área/componente;
- 1153 (II) Domínio do conteúdo a ser ensinado e seu conhecimento pedagógico;
- 1154 (III) Desenvolvimento de competências profissionais integradas em três dimensões:
1155 conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional;
- 1156 (IV) Compromisso com a aprendizagem do aluno;
- 1157 (V) Prática efetiva no ambiente educacional;
- 1158 (VI) Criatividade e inovação;
- 1159 (VII) Inclusão e diversidade;
- 1160 (VIII) Noções básicas de alfabetização de criança, jovem e adulto;
- 1161 (IX) Compromisso com a equidade e igualdade social; e
- 1162 (X) Engajamento com sua formação e seu desenvolvimento profissional.
1163

1164 As Licenciaturas destinadas à docência nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino
1165 Médio, centradas no desenvolvimento de saberes específicos, poderão ser ofertadas de acordo com
1166 organização curricular em componentes curriculares, interdisciplinares ou áreas de estudos, nos
1167 termos do respectivo Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

1168 As Licenciaturas em Pedagogia, voltadas para Educação Infantil e para os Anos Iniciais do
1169 Ensino Fundamental deverão ser divididos por essas etapas, da seguinte forma:

- 1170 (I) Aprofundamento em Educação Infantil: aborda as especificidades das escolas de EI, seus
1171 modos de organização e rotinas, e como ocorrem as aprendizagens das crianças nessa
1172 faixa etária, abordando os direitos de aprendizagem – conviver, brincar,
1173 participar, explorar, expressar, conhecer-se – e os campos de experiência - “o eu, o outro
1174 e nós”; “corpo, gestos e movimentos”; “escutar, falar, pensar e imaginar”; “traços, sons,
1175 cores e imagens”; “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, conforme
1176 propostos na Base Nacional Comum Curricular e Alfabetização que aborda um conjunto
1177 de princípios didáticos de planejamento, encaminhamento e avaliação de
1178 propostas pedagógicas que visem favorecer novas aprendizagens no campo da
1179 alfabetização em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e
1180 sociais para crianças.
1181
- 1182 (II) Aprofundamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental: contempla os processos de
1183 aprendizagem acerca dos conhecimentos específicos das áreas e as particularidades
1184 desses campos de conhecimento para os estudantes, além dos conteúdos
1185 e as formas de ensiná-los, considerando a garantia da aprendizagem dos estudantes, sendo
1186 eles crianças, jovens ou adultos, além da Alfabetização que aborda um conjunto de
1187 princípios didáticos do planejamento, o encaminhamento e a avaliação de
1188 propostas pedagógicas que visem favorecer novas aprendizagens no campo da
1189 alfabetização em linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas e
1190 sociais para crianças, jovens ou adultos.
1191

1192 **Do Grupo III (parte prática): 800 horas**
1193

1194 O currículo deve ser focado na prática, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica.
1195 Para isso a prática pedagógica, na escola ou em ambiente de aprendizagem não escolar, pode ser
1196 através de monitoria, estágio, residência pedagógica ou prática clínica, que devem estar
1197 intrinsecamente articuladas com os estudos e a prática desde o primeiro ano.

1198 A prática pedagógica pressupõe obrigatoriamente a orientação por docente da instituição
1199 formadora e de um professor experiente na escola onde o estudante realiza a prática, os quais
1200 trabalham conjuntamente para o melhor aproveitamento da união entre teoria e prática e entre
1201 instituição formadora e campo de atuação, e tal processo deve ser efetivado mediante prévio ajuste
1202 formal entre a instituição formadora e a escola associada ou conveniada, de preferência, com
1203 associações e convênios com redes públicas de ensino.

1204 A prática pedagógica deve seguir passos cada vez mais complexos no decorrer do curso
1205 destinado à formação inicial ou continuada de professores para a Educação Básica, segundo *mentoria*
1206 recebida de professores responsáveis pela orientação, indo da:

1207

- 1208 (I) “familiarização inicial” com a atividade docente (1º ano): 60 horas;
1209 (II) “prática pré-profissional” na qual identifica os desafios do contexto pedagógico (2ºano):
1210 140 horas;
1211 (III) “prática tutorada” de aula, quando já pode assumir responsabilidades no que diz respeito
1212 aos alunos, fazendo escolhas de temas de pesquisa (3º ano) 240 horas; e
1213 (IV) “prática engajada” em que os estudantes devem mobilizar e colocar em ação seus estudos
1214 em prática, planejando aulas e buscando resolver os problemas aos quais se propuseram
1215 durante seus anos de estudo e pesquisa (4º ano): 360 horas;

1216

1217 Durante a formação, as práticas pedagógicas devem ser registradas em portfólio, que
1218 compila evidências da aprendizagem do licenciando nas diversas dimensões requeridas para a
1219 docência (planejamento, avaliação, conhecimento do conteúdo, etc.) e evidência da aplicação prática,
1220 por meio de planejamento de sequências didáticas, aplicação de aulas no campo, evidências da
1221 implementação e da aprendizagem dos alunos (exemplos de atividades realizadas por eles e das
1222 devolutivas dadas pelo professor) e reflexão sobre o processo⁴⁷.

1223 A prática pedagógica do curso destinado à formação profissional para a gestão educacional,
1224 de 400 horas, obrigatoriamente deve ter a orientação por docente da instituição formadora e por um
1225 gestor experiente na escola onde o aluno realiza a prática, os quais trabalham conjuntamente para o
1226 melhor aproveitamento da união entre teoria e prática e entre instituição formadora e o campo de
1227 atuação ou estágio profissional supervisionado.

1228 O resultado da prática pedagógica pode ser um portfólio que concentre todas as atividades
1229 desenvolvidas no decorrer dos anos de residência, com retornos dos orientadores (da escola e da IES)
1230 com a solução de um problema de pesquisa que o aluno elegeu durante o período. O resultado poderá
1231 ser usado como parte de ingresso na carreira.

1232

1233 **Formação/Complementação Pedagógica**

1234

1235 No caso de graduados não licenciados e professores da Educação Profissional Técnica de
1236 Nível Médio, a habilitação para o magistério se dá no curso complementar destinado à Formação
1237 Pedagógica, realizado com carga horária básica de **1000** (mil) horas, podendo vir a ser de **600** horas, se
1238 houver aproveitamento de até **400 horas**, da forma e distribuição seguinte:

1239

- 1240 – Grupo I: **600** (seiscentas) horas, dedicadas ao desenvolvimento de competências
1241 profissionais integradas nas três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por
1242 esta Resolução.
1243 – Grupo II: **400** (quatrocentas) horas, de prática pedagógica.

1244

1245 O aproveitamento indicado tem base no Inciso III do Parágrafo único do Art. 61 da LDB
1246 (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009):

1247

1248 *Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em*
1249 *efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:*

1250

....

1251 *Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às*
1252 *especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas*
1253 *e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:*

1254 *I – ...*

1255 *II – ...*

1256 *III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e*
1257 *em outras atividades (G.N.)*

1258

1259 Esse aproveitamento, de até **200** (duzentas) horas nas atividades do Grupo I, se dá mediante
1260 comprovação de formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

1261 O aproveitamento, de até **200** (duzentas) horas nas atividades do Grupo II, se dá mediante
1262 comprovação de experiência prático-pedagógica que atenda os requisitos de qualidade esperados.

1263 No Grupo I, de desenvolvimento de competências profissionais docentes, deve ser incluída a
1264 seguinte temática:

1265

1266 (I) Conhecimento pedagógico do conteúdo;

1267 (II) Conhecimento dos fundamentos, política e metodologias educacionais;

1268 (III) Sistema de ensino e política pública educacional;

1269 (IV) Compromisso com a aprendizagem do aluno, com equidade e igualdade social;

1270 (V) Contexto social e cultural da escola e do aluno – território educativo;

1271 (VI) Desenvolvimento cognitivo, físico e socioemocional e aprendizagem por etapa;

1272 (VII) Infância e adolescência, a partir da articulação entre as Ciências da Saúde e as
1273 Humanas e Sociais - especialmente a Sociologia, a Psicologia e a Filosofia ;

1274 (VIII) Inclusão e diversidade;

1275 (IX) Uso e produção de tecnologia;

1276 (X) Planejamento e gestão do ambiente de aprendizagem e da avaliação;

1277 (XI) Engajamento no desenvolvimento acadêmico e profissional, participação e
1278 comprometimento com a escola, relações interpessoais e socioemocionais.

1279

1280 **Segunda Licenciatura**

1281

1282 Para estudantes já licenciados que queiram realizar estudos para uma Segunda Licenciatura, a
1283 formação é organizada de modo a ter a carga horária básica de **1000** (mil) horas e, à semelhança do
1284 item anterior, podendo vir a ser de **600** horas, se houver aproveitamento de até **400** horas, da forma e
1285 distribuição seguinte:

1286

1287 – Grupo I: **600** (seiscentas) horas, de conhecimento pedagógico dos conteúdos específicos
1288 da área do conhecimento ou componente curricular, podendo haver aproveitamento de até
1289 200 (duzentas) horas.

1290 – Grupo II: **400** (quatrocentas) horas, de prática pedagógica na área ou no componente
1291 curricular, podendo haver isenção de até 200 (duzentas) horas, mediante comprovação de
1292 experiência prático-pedagógica que atenda os requisitos de qualidade esperados.

1293

1294 O aproveitamento indicado tem base no citado Inciso III do Parágrafo único do Art. 61 da
1295 LDB (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009), sendo que o aproveitamento, de até 200 (duzentas)
1296 horas nas atividades do Grupo I, se dá mediante comprovação de formação e experiências anteriores,
1297 em instituições de ensino e em outras atividades E o aproveitamento, de até 200 (duzentas) horas nas
1298 atividades do Grupo II, se dá mediante comprovação de experiência prático-pedagógica que atenda os
1299 requisitos de qualidade esperados.

1300

1301 **Da Gestão Escolar:** para aqueles que queiram obter a certificação em gestão escolar nos
1302 termos previstos pelo Art. 64 da LDB, na perspectiva de habilitá-los para a direção de ambientes de
1303 aprendizagem e as de coordenação e assessoramento pedagógico, esta será efetivada mediante
1304 acréscimos de módulos específicos, com cargas horárias próprias, além das previstas para as
1305 Licenciaturas, ou mediante cursos de especialização/MBA Profissional, com foco em gestão

1306 pedagógica e curricular, gestão do conhecimento e da informação, gestão da comunicação e mídias
1307 digitais, gestão contábil, gestão de pessoas e gestão organizacional, que devem compor os referenciais
1308 curriculares referentes à formação de gestores escolares para a Educação Básica, ressalvado o disposto
1309 nos parágrafos 1º e 2º do Art. 67 da LDB.
1310

1311 **6. Formação Continuada Docente**

1312

1313 A Constituição Federal, em seu artigo 24, apresenta como competência concorrente entre
1314 União, Estados e Distrito Federal legislar sobre educação. Dentro da competência da União, cabe o
1315 estabelecimento de normas gerais, sem excluir a competência suplementar dos Estados e do Distrito
1316 Federal. Nesse sentido, esse Parecer entende que, no que concerne à Formação Continuada de
1317 professores, compete aos Estados, Municípios e ao Distrito Federal definir planos destinados à
1318 formação continuada específica para seus docentes, com exceção dos programas de pós-graduação,
1319 especialmente mestrados e doutorados, que cabem as Instituições de Ensino Superior oferecer
1320 conforme autonomia universitária e legislação vigente. Entretanto, compreendendo a importância da
1321 formação continuada para a qualidade da prática docente, sendo a formação ao longo da vida essencial
1322 para o desenvolvimento dos professores, visto que esta não se encerra ao cabo da formação inicial^{21,22},
1323 esse Parecer pretende também definir orientações gerais que suportem os entes federados no desenho e
1324 implementação de programas destinados à formação continuada que resultem na qualidade da prática
1325 pedagógica docente e, conseqüentemente, no desenvolvimento cognitivo, intelectual, social e
1326 emocional dos estudantes. Analogamente, apresenta-se orientações para que as Instituições de Ensino
1327 Superior deem suporte também no desenvolvimento profissional dos professores, ofertando
1328 especializações *lato sensu*, mestrados profissionais, ou programas mais curtos voltados para uma
1329 formação que efetivamente contribuam para o aprendizado do professor ao longo da vida.

1330 É igualmente relevante de ser considerado que a oferta de programas destinados à formação ao
1331 longo da carreira, bem como às oportunidades de desenvolvimento profissional docente, são
1332 importantes alavancas para a valorização deste profissional. Em pesquisa do IBOPE²³ divulgada em
1333 2018, professores de todo o Brasil consideram que “dar mais oportunidades de qualificação para os
1334 professores que já estão atuando nas escolas” é a medida mais eficaz para a valorização docente,
1335 seguido da importância da escuta de professores quando da proposição de políticas educacionais, do
1336 respeito à figura do profissional docente e de melhores salários (respectivamente). Além disso, é
1337 considerado medida eficaz para a garantia da qualidade docente^{22,24} – e para a atratividade de talentos
1338 para a profissão – que os programas destinados à formação continuada ofertados pelas redes de ensino
1339 estejam articulados a expectativas claras do que o professor precisa saber e ser capaz de fazer em cada
1340 nível de sua carreira, e que os professores tenham oportunidade de promoção de carreira quando
1341 desenvolvem os referenciais esperados para progressão.

1342 Ainda neste preâmbulo, vale considerar orientações propostas por entidades representativas
1343 dos entes federados, como Consed e Undime, quanto à organização das redes para que sejam capazes
1344 de ofertar programas destinados à formação continuada de seus professores. Em 2017, um Grupo de
1345 Trabalho sobre Formação Continuada²⁵, proposto pelo Consed (com representatividade regional de
1346 dirigentes municipais representantes da Undime), discutiu o aperfeiçoamento das políticas para a
1347 formação continuada das redes à luz da implementação dos novos currículos elaborados a partir da
1348 BNCC. O grupo apresenta o seguinte como pontos mais importantes a serem considerados:

- 1349
- 1350 1. Estrutura interna do órgão central – criação, a partir das bases legais requeridas pelas redes,
1351 de setores responsáveis por implementar, monitorar e avaliar a política de formação
1352 definida pela rede, com estrutura pedagógica e operacional necessária e em articulação com
1353 as áreas de currículo e avaliação da rede.
 - 1354 2. Diagnóstico – estruturação da formação dos professores da rede em torno de diagnóstico e
1355 indicadores claros sobre tamanho da rede, demandas dos professores, alocação dos
1356 profissionais nas escolas, adequação do docente à área de conhecimento em que é formado,
1357 número de escolas em que atuam, implementação do 1/3 de hora-atividade, entre outras.
 - 1358 3. Metodologia – elementos metodológicos estruturantes que são considerados essenciais:
1359 a) escola como principal espaço de formação;
1360 b) estruturação da jornada do professor preferencialmente em apenas uma unidade escolar;

- 1361 c) efetivação do 1/3 de hora-atividade para uso na formação de professores;
1362 d) trabalho colaborativo entre os professores de uma mesma escola;
1363 e) prioridade à formação continuada em serviço, em vez de eventos isolados;
1364 f) foco nas demandas formativas reais dos professores;
1365 g) prática docente como elemento central e adequação ao nível de senioridade de cada
1366 profissional;
1367 h) uso de dados educacionais para monitoramento e planejamento de ações formativas; i)
1368 uso de recursos tecnológicos para otimização da formação;
1369 j) gestão escolar e coordenação pedagógica capacitada para liderar e apoiar a formação;
1370 k) construção de protocolos e instrumentos de monitoramento e avaliação dos programas;
1371 l) investimento em redes de boas práticas entre escolas.
- 1372 4. Provisão das ações – para o sucesso do planejamento das ações formativas, o grupo
1373 considera importante:
1374 a) institucionalização de uma rede para formadores que se sustente mesmo com a mudança
1375 em governos;
1376 b) planejamento e execução de formação dos formadores que atuarão junto aos docente,
1377 considerando as evidências mais recentes disponíveis;
1378 c) parcerias com diversas instituições formadoras, e ampliação de parcerias, entre elas
1379 Instituições de Ensino Superior em geral;
1380 d) criação ou fortalecimento das Escolas dedicadas à Formação das redes.
- 1381 5. Regime de colaboração – institucionalização e fortalecimento do regime de colaboração
1382 entre estados e municípios com vias ao apoio mútuo nas demandas de diagnóstico,
1383 planejamento e implementação dos programas de formação docente, considerando as
1384 demandas específicas de cada rede.
- 1385 6. Financiamento das ações – garantia de parte do orçamento da rede para as demandas
1386 formativas, aproveitamento dos recursos disponíveis no PAR (Plano de Ações Articulado
1387 MEC/FNDE) para este fim, parcerias com organizações sem fins lucrativos e fundações
1388 que atendam às demandas formativas das redes, avaliação de impacto das ações, para
1389 garantia de gastos com ações eficazes.
- 1390 7. Relação com plano de carreira – importância de os planos de carreira considerarem e
1391 incentivarem o desenvolvimento da prática pedagógica para progressão (e não apenas
1392 titulação ou evolução profissional) salarial.
- 1393 8. Comunicação das ações – essencialidade de se dar transparência e visibilidade às ações
1394 relativas à formação de professores, bem como a outras políticas educacionais
1395 implementadas na rede.
- 1396 9. Monitoramento e avaliação das ações – centralidade de toda a política formativa da rede ser
1397 reestruturada e replanejada à luz do monitoramento e avaliação das ações, garantindo assim
1398 o uso consciente dos recursos públicos para ações que objetivem a melhoria da prática
1399 pedagógica dos professores das redes.

1400
1401 Em 2018, este Grupo de Trabalho aprofunda o debate sobre critérios estruturantes para a
1402 oferta de formação continuada de professores efetivada a partir do 1/3 de hora-atividade para a
1403 formação de professores²⁶. O grupo lança luz ao fato de que o trabalho dos professores não se esgota
1404 durante a interação com os estudantes. Nesse sentido, o uso do 1/3 de hora-atividade para atividades
1405 voltadas para a formação é tanto direito quanto dever desses profissionais. Por isso, cabe o
1406 monitoramento das redes para replanejar e garantir que os momentos formativos sejam efetivos para a
1407 aprendizado ao longo da vida dos professores, de forma contextual e alinhado às reais necessidades
1408 dos docentes.

1409 1410 **6.1 O aprendizado ao longo da vida**

1411
1412 É importante reconhecer que o professor não sai da universidade proficiente, mas deve sair
1413 suficientemente preparado para ser um bom iniciante na carreira. Essa é uma fala recorrente na
1414 literatura sobre formação continuada, e uma busca importante que devemos ter na formação de
1415 professor. Não se trata de acreditar que a formação inicial cumpre a função de entregar um profissional

1416 pronto, mas sim um profissional em condições suficientes para lidar com a complexidade da sala de
1417 aula de maneira adequada, e se desenvolver ao longo de sua carreira no caminho da proficiência. Por
1418 isso, para alguns pesquisadores da área²¹, é preciso definir um conjunto de práticas essenciais a serem
1419 desenvolvidos durante a graduação que preparem o professor para continuar aprendendo e se
1420 desenvolvendo ao longo de sua carreira. Além disso, novas metodologias, abordagens educacionais e o
1421 mundo em constante mudanças exigem do profissional docente a constante predisposição a novos
1422 aprendizados. Independente da abordagem metodológica, o que é consenso em vários países com
1423 melhor desempenho educacional dos estudantes é que o professor precisa continuar investindo (e
1424 tendo oportunidades de investir) em seu desenvolvimento profissional²², o que é conhecido como
1425 *aprendizado ao longo da vida*.

1426 Para este fim, a estruturação de programas destinados à formação em serviço é essencial, visto
1427 que a oportunidade de aprender em seu contexto de atuação, junto a seus colegas de trabalho, com
1428 suporte de um formador experiente (ou de mentoria ou mesmo de tutoria) é uma das medidas mais
1429 eficazes para formação de professores²⁷. Entretanto, outras abordagens podem ser utilizadas como
1430 complemento à formação em serviço – inclusive em parceria com organizações não governamentais,
1431 fundações e IES – e podem auxiliar no desenvolvimento profissional docente. Obviamente, compete
1432 aos entes federados a definição de como essas diferentes estratégias formativas se concatenam dentro
1433 da política das redes e dos planos de cargos e salários dos professores, mas incentiva-se oportunizar
1434 que os professores realizem especializações *lato sensu* e mestrados profissionais que sejam
1435 consonantes com os currículos das redes e as expectativas formativas das redes e dos professores,
1436 priorizando os programas que se estruturam a partir de atividades investigativas da prática e com
1437 componentes que estejam articulados à prática docente e aos estudos de didática específica.

1438

1439 **6.2 Contribuições da literatura baseada em evidências**

1440

1441 Para contribuir com a proposição e planejamento de políticas voltadas para a formação
1442 continuada nas redes, bem como na seleção de parcerias para a implementação, apresenta-se aqui um
1443 conjunto de características que são comuns aos programas que possuem avaliação de impacto positivo
1444 quanto à sua eficácia na melhoria da prática docente e, conseqüentemente, na aprendizagem dos
1445 estudantes. Essas contribuições partem de revisão de literatura nacional e internacional realizada pela
1446 Fundação Carlos Chagas em 2017. Tal pesquisa culminou no levantamento de cinco características
1447 comuns a formações efetivas: 1) foco no conhecimento pedagógico do conteúdo; 2) uso de
1448 metodologias ativas de aprendizagem; 3) trabalho colaborativo entre pares; 4) duração prolongada da
1449 formação; 5) coerência sistêmica.

1450

1451 **Sobre foco no conhecimento pedagógico do conteúdo:** a ideia de conhecimento pedagógico
1452 do conteúdo foi desenvolvida por Shulman^{28,29} há mais de três décadas, e se encontra na raiz dos
1453 programas dedicados à formação de professores reconhecidos como de alta qualidade. O CPC
1454 identifica os distintos corpos de conhecimento necessários para ensinar. “*Ele representa a combinação*
1455 *do conteúdo e pedagogia, no entendimento de como tópicos específicos, problemas ou questões são*
1456 *organizados, representados e adaptados para os diversos interesses e aptidões dos alunos, e*
1457 *apresentados no processo educacional em sala de aula*”³⁰. De modo prático, o foco no conhecimento
1458 pedagógico do conteúdo pressupõe o desenvolvimento de conhecimentos de como os estudantes
1459 aprendem, no uso de estratégias diferentes para garantir o aprendizado de todos os estudantes, e na
1460 ampliação do repertório do professor que o permita compreender o processo de aprendizagem dos
1461 conteúdos por parte dos estudantes. Nesse sentido, para garantir que os programas destinados à
1462 formação de professores resultem em melhoria da prática profissional, é necessário que eles sejam
1463 baseados não apenas em conteúdos específicos do currículo escolar, mas também em como ensinar
1464 esses conteúdos em seu contexto de atuação, possibilitando ao docente que aprenda a desenvolver
1465 estratégias variadas para atingir este fim.

1466

1467 **Sobre o uso de metodologias ativas:** adultos aprendem melhor quando são ativos no processo
1468 de aprendizagem, em vez de meros receptores de conceitos⁴⁵. Por isso, as formações que se mostram
1469 efetivas na melhoria da prática docente consideram o formador como facilitador do processo de
1470 construção de aprendizados que acontecem entre/com os próprios participantes. Entre as diferentes

1471 atividades que constituem uso de metodologias ativas estão a pesquisa-ação, o processo de construção
1472 de materiais para as aulas, o uso de artefatos dos próprios discentes para reflexão docente, o
1473 aprendizado em cima do planejamento de aulas dos professores, entre outras atividades. O uso e o
1474 manuseio de dados e demais materiais referentes à prática docente também é relevante para
1475 desenvolver competências investigativas do professor, que deve ser considerado para além de um
1476 mero transmissor de conteúdos, mas de conhecedor e pesquisador da própria prática. É igualmente
1477 importante o uso de metodologias ativas para a formação de professores quando se considera que é
1478 esperado do docente – principalmente dada a importância de formar sujeitos autônomos em sala de
1479 aula – a atuação de forma análoga em sala de aula.

1480

1481 **Sobre o trabalho colaborativo entre pares:** a formação de professores é efetiva quando
1482 consegue propiciar que profissionais da mesma área de conhecimento, ou que atuem com as mesmas
1483 turmas, dialoguem e reflitam sobre aspectos da própria prática. Entretanto, o trabalho colaborativo se
1484 torna realmente eficaz quando é mediado por um par avançado. Considera-se um par avançado um
1485 professor com nível de senioridade maior e que, por isso, seja capaz de problematizar a prática docente
1486 e dar suporte à melhoria contínua dos profissionais envolvidos na formação. Sem a facilitação de um
1487 par avançado, incorre-se o risco de que os professores, apesar de trabalhando colaborativamente
1488 dentro de seu contexto, apenas perpetuem o senso comum vigente, sem capacidade de enxergar para
1489 além de seu escopo de atuação e sem ser desafiado a encarar as dificuldades que encontra em sua
1490 prática diária. Comunidades de prática com a presença de tutoria ou de facilitação apropriada podem
1491 ser bons espaços para trabalho colaborativo, principalmente para professores que trabalham em
1492 escolas menores e que não possuem pares da mesma área de atuação para diálogo. Além disso,
1493 programas de tutoria são altamente eficientes para a melhoria da prática do professor.

1494

1495 **Sobre a duração prolongada:** adultos aprendem melhor quando têm a oportunidade de
1496 praticar, refletir sobre a prática e dialogar sobre esse processo³¹. Por isso, oficinas curtas e formações
1497 de “fim de semana” não são formas eficazes de formação de professores. Elas podem até auxiliar na
1498 apreensão de estratégias e conteúdos pontuais, mas, para a mudança efetiva da prática docente, a
1499 formação precisa ser continuada, com possibilidade de interação contínua entre os professores e os
1500 formadores. A formação em serviço é considerada a mais efetiva para melhoria da prática pedagógica
1501 exatamente porque proporciona o acompanhamento e a continuidade necessários para mudanças
1502 resilientes na atuação do professor. É também importante reconhecer que programas de pós-
1503 graduação, se adequados às necessidades das redes, podem também ser importantes aliados no
1504 aprendizado ao longo da vida dos professores.

1505

1506 **Sobre coerência sistêmica:** a formação de professores é mais efetiva quando articulada e
1507 coerente com as demais políticas das redes. Nesse sentido, a formação precisa estar articulada às
1508 demandas formativas dos professores, aos currículos adotados pelas escolas, aos materiais de suporte
1509 pedagógico oferecidos, ao sistema de avaliação implementado, ao plano de carreira e à progressão
1510 salarial. Ademais, é importante considerar sempre as evidências e pesquisas mais recentes
1511 relacionadas à formação de professores, bem como às orientações oriundas do governo federal, de
1512 associações especializadas no tema e às inovações do meio educacional.

Referências

1. ONU: Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.
2. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019, editado pela Editora Moderna em parceria com o Todos pela Educação.
3. (a) Teachers matters: attracting, developing and retaining effective teachers, Paris: OCDE (2005); (b) “Como os sistemas escolares de melhor desempenho chegaram ao topo”, McKinsey & Company (2008).
4. Veja, por exemplo, Gatti, B.A., Tartuce, G.L.B.P., Nunes, M.M.R., e de Almeida, P.C.A., “A atratividade da carreira docente no Brasil”, estudo realizado em 2009 pela Fundação Victor Civita (FVC) em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC), com patrocínio da Abril Educação, do Instituto Unibanco e do Itaú BBA.
5. (a) Rabelo, R.P., dissertação de mestrado intitulada “Projeção da oferta de professores de biologia, matemática, física e química para a Educação Básica no Brasil até 2028”, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 26/3/2015, Rio de Janeiro; (b) Gois, A., “Fuga de professores”, O Globo, 20/4/2015.
6. (a) Global Teacher Status Index 2018, “These are the countries where teachers are ranked highest in status”, Varkey Foundation; (b) Vitorino, F. “Brasil cai para último lugar no ranking de status do professor”, G1, 08/11/2018.
7. “Profissão Professor na América Latina – Por que a docência perdeu prestígio e como recuperá-lo?”, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (2018).
8. “Políticas Eficientes para Professores”, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) (2018).
9. “O Brasil não atrai talentos para a carreira de professor”, entrevista de Bárbara Bruns concedida à jornalista Camila Guimarães, Revista ÉPOCA (2014).
10. “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica”, Ministério da Educação, Brasília (DF), 2018.
11. Brooke, N., Soares, J.F. “*Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*”. Belo Horizonte: UFMG, 2008.
12. Rivkin S.G., Hanshek E.A., Kain J.F., TEACHERS, SCHOOLS, AND ACADEMIC ACHIEVEMENT, *Econometrica*, Vol. 73, No. 2 (March, 2005), 417–458.
13. Meckes, L.; Standards and initial teacher education. In UNESCO. *Critical issues for formulation new teacher policies in Latin America and the Caribbean: the current debate*, p. 47-98. Paris; Santiago: United Nations Education, Scientific and Cultural Organization; Regional Office for Education in Latin America and the Caribbean (2015).
14. Abrucio, F. L., e Segatto, C. I., “Métodos inovadores de ensino: as experiências internacionais de referenciais de atuação docente (relatório técnico)”, São Paulo (SP) (2017).
15. John, O. P., & De Fruyt, F., Framework for the longitudinal study of social and emotional skills in cities. Retrieved from Paris (2015).
16. Roberts, B.W., Caspi, A., & Moffit, T.E., The kids are alright: growth and stability in personality development from adolescence to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 670-683, (2001).
17. Primi, R., John, O. P., Santos, D., & De Fruyt, F., SENNA inventory. São Paulo: Institute Ayrton Senna, São Paulo (SP), (2017).
18. Abrahams, L., Pancorbo, G., Santos, D., John, O. P., Primi, R., Kyllonen, P., & De Fruyt, F., Social-emotional skill assessment in children and adolescents: advances and challenges in personality, clinical, and educational contexts. *Psychological Assessment*, 31, 4, 460-473, (2019).
19. Barrington, L.; Wright, M. & Casner-Lotto, J. Are They Really Ready to Work? Employers’ perspectives on the basic knowledge and applied skills of the new entrants to the 21st century U.S. workforce (Washington, D. C.: The Conference Board, 2006).
20. Gatti, B.A., Barreto, E.S. de S., De André, M.E.D.A., Almeida, P.C.A., “PROFESSORES DO BRASIL: Novos Cenários de Formação”, Edições Unesco, UNESCO, Brasília (2019).

21. McDonald, M., Kazemi, E., Kelley-Petersen, M., Mikolasy, K., Thompson, J., Valencia, S. W., & Windschitl, M. (2014). Practice Makes Practice: Learning to Teach in Teacher Education. *Peabody Journal of Education*, 89(4), 500–515. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2014.938997>
22. OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>.
23. IBOPE Inteligência. *Pesquisa Profissão Docente*, 2018.
24. Darling-Hammond at al. *Empowered Educators*. Jossey-Bass, California (2017).
25. CONSED (2017). *Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de formação continuada de professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*.
26. CONSED (2018). *Diretrizes orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo*.
27. Darling-Hammond, L., Wei, R., Andree, A., Richardson, N., Orphanos, S.; *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council (2009).
28. Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Education Research Association*, 15(2), 4–14. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>.
29. Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
30. Shulman, L. S. (2014) Conhecimento e Ensino: Fundamentos para a nova reforma. Trad. Leda Maria Beck e Paula Louzano. *Cadernos Cenpec / Nova Série*, V. 4, n. 2, jun 2015.
31. Kasworm at al. *Handbook of adult and continuing education*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA. (2010).