



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)<sup>1</sup> 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

229 Esses resultados, extraídos do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019<sup>2</sup>, com base nos  
230 dados do MEC/Inep/DAEB – Avaliação Nacional da Alfabetização, mostram claramente os dois brasis: o  
231 Brasil das regiões Norte e Nordeste e aquele das regiões Sudeste e Sul, com a região Centro-Oeste  
232 mais próxima desse último. A alfabetização, a pedra angular da Educação Básica, já reproduz as  
233 grandes desigualdades verificadas em nosso país. Por exemplo, apenas 29,8% dos alunos da região  
234 Norte estão no nível suficiente de alfabetização em Leitura no 3º ano do Ensino Fundamental,  
235 enquanto na região Sudeste, esse percentual é de 56,3%. Comportamento similar se verifica em Escrita  
236 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  |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| <b>5º ano EF</b> |       |       |       |       |       |       |
| <b>LP</b>        | 175,8 | 184,3 | 190,6 | 195,9 | 207,6 | 209,2 |
| <b>MAT</b>       | 193,5 | 204,3 | 209,6 | 211,2 | 219,3 | 218,6 |
| <b>9º ano EF</b> |       |       |       |       |       |       |
| <b>LP</b>        | 234,6 | 244,0 | 243,0 | 243,9 | 253,5 | 253,7 |
| <b>MAT</b>       | 247,4 | 248,7 | 250,6 | 249,6 | 257,7 | 251,9 |
| <b>3º ano EM</b> |       |       |       |       |       |       |
| <b>LP</b>        | 261,4 | 268,8 | 268,6 | 264,1 | 267,9 | 260,4 |
| <b>MAT</b>       | 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 |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|
| <b>5º ano EF</b>       |      |      |      |      |      |      |
| <b>Ideb verificado</b> | 4,0  | 4,4  | 4,7  | 4,9  | 5,3  | 5,5  |
| <b>Ideb projetado</b>  | 3,6  | 4,0  | 4,4  | 4,7  | 5,0  | 5,2  |
| <b>9º ano EF</b>       |      |      |      |      |      |      |
| <b>Ideb verificado</b> | 3,5  | 3,7  | 3,9  | 4,0  | 4,2  | 4,4  |
| <b>Ideb projetado</b>  | 3,3  | 3,4  | 3,7  | 4,1  | 4,5  | 4,7  |
| <b>3º ano EM</b>       |      |      |      |      |      |      |
| <b>Ideb verificado</b> | 3,2  | 3,4  | 3,4  | 3,4  | 3,5  | 3,5  |
| <b>Ideb projetado</b>  | 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<sup>3(a)</sup> 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<sup>3(b)</sup> 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, estudos<sup>4</sup> 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

| <b>Brasil e regiões</b> | <b>Ensino Fundamental – anos finais</b> | <b>Ensino Médio</b> |
|-------------------------|---|---------------------|
| <b>Brasil</b>           | 37,8                                    | 29,2                |
| <b>Norte</b>            | 50,2                                    | 29,5                |
| <b>Nordeste</b>         | 52,9                                    | 36,5                |
| <b>Sudeste</b>          | 27,1                                    | 26,1                |
| <b>Sul</b>              | 23,3                                    | 20,8                |
| <b>Centro-Oeste</b>     | 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<sup>5(a)</sup> defendida na Escola Nacional de Ciências Estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados, retratados no artigo<sup>5(b)</sup> “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<sup>6(a)</sup> 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<sup>6(b)</sup>. 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 BID<sup>7</sup> e da OCDE<sup>8</sup>, 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 Global<sup>9</sup>, 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  
430 Na Tabela 8 é comparado o rendimento bruto médio mensal dos profissionais do magistério  
431 das redes públicas da educação básica e dos demais profissionais de nível superior com escolaridade  
432 equivalente. Como se pode notar o avanço do rendimento dos profissionais do magistério no período  
433 de 2013 a 2017 praticamente não ocorreu – ficou oscilando na faixa de R\$ 3.723,22 em 2015 (máximo  
434 do período) a um mínimo de 3.465,70 em 2016; enquanto aquele relativo aos demais profissionais de  
435 pois de um leve crescimento de 2013 para 2014, vem experimentando uma queda regular de 2014 a  
436 2017. Isso justifica, na verdade o aumento do percentual de 70,4% em 2013 para 74,8% em 2017.  
437 Mas, uma coisa é certa, se for extrapolado esse comportamento para 2024 a meta 17 não será  
438 alcançada.

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.<sup>a</sup>  
442

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

<sup>a</sup>Fonte: 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 2019<sup>2</sup>. 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     | %    |
| <b>E. Básica</b>             | 2.226.423 | 1.751.405 | 78,7 | 383.487 | 17,2 | 91.531    | 4,1  |
| <b>Creche</b>                | 300.136   | 260.873   | 86,9 | 35.616  | 11,9 | 3.647     | 1,2  |
| <b>Pré-escola</b>            | 316.905   | 251.263   | 79,3 | 57.225  | 18,1 | 8.417     | 2,7  |
| <b>EF anos iniciais</b>      | 745.893   | 573.389   | 76,9 | 147.968 | 19,8 | 24.536    | 3,3  |
| <b>EF anos finais</b>        | 697.026   | 423.904   | 60,8 | 204.519 | 29,3 | 68.603    | 9,8  |
| <b>Ensino médio</b>          | 513.403   | 301.245   | 58,7 | 151.467 | 29,5 | 60.691    | 11,8 |
| <b>Educação Profissional</b> | 129.396   | 101.464   | 78,4 | 19.542  | 15,1 | 8.390     | 6,5  |
| <b>Educação Especial</b>     | 26.263    | 19.689    | 75,0 | 5.454   | 20,8 | 1.120     | 4,3  |
| <b>EJA</b>                   | 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 docentes<sup>10</sup>

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<sup>11,12</sup>. 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<sup>13,14</sup> 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  
662 Essas competências deverão ser desenvolvidas nos cursos destinados à formação inicial e  
663 continuada para professores da Educação Básica, privilegiando a educação integral, indo, portanto,  
664 além dos aspectos cognitivos, na perspectiva do desenvolvimento pleno das pessoas, como apregoa o  
665 Artigo 205 da Constituição Federal, em condições de preparar os seus educandos para o exercício da  
666 cidadania e qualifica-los para o mundo do trabalho, promovendo o pleno desenvolvimento do  
667 educando. Para isso será preciso oferecer uma formação que promova **qualidades humanas**. O mundo  
668 atual está exigindo uma educação com significado, que promova tanto as competências cognitivas  
669 como as chamadas socioemocionais.

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<sup>15,16</sup>.

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 medo<sup>17</sup>.

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 interpessoais<sup>18</sup>.

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 colaboradores<sup>19</sup> 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 colaboradores<sup>20</sup> 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

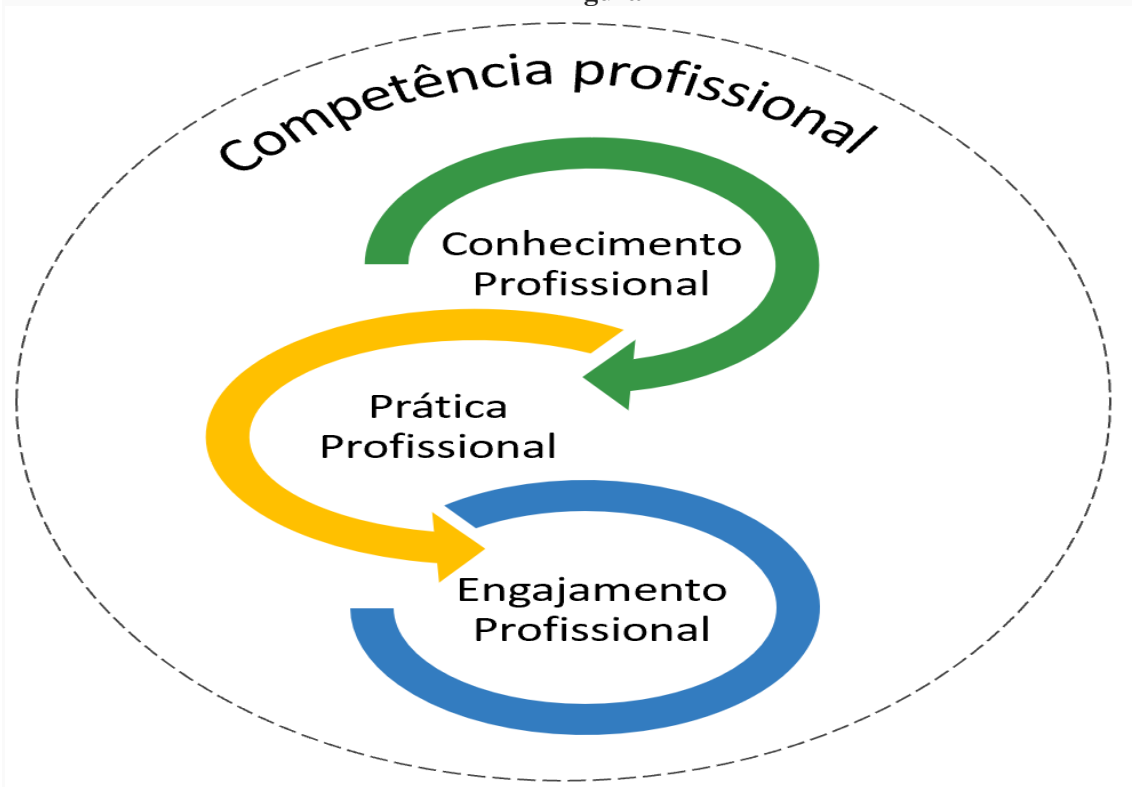
IX - A compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização culturais.

## **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)<sup>10</sup>:

986  
987  
988

Figura 1



989  
990

• **Conhecimento profissional**

991

992

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.

993

994

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.

995

996

997

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.

998

999

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.

1000

1001

1002

• **Prática Profissional**

1003

1004

1005

1006

1007

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

1008

1009

1010

1011

1012

1013

1014

1015

1016

1017

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

|  |   |
|--|---|
| <b>1.1. Dominar os conteúdos e saber como ensiná-los</b> | 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>                    |
| <b>1.2. Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem</b> | <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> |
| <b>1.3. Reconhecer os contextos</b>  | <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>  |
| <b>1.4 Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais</b>     | <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>   |



1065  
1066  
1067  
1068

Tabela 12. Competências específicas da Prática profissional

|  |  |
|--|--|
| <b>2.1 Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens</b> | <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> |
| <b>2.2 Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem</b>                   | <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>   |
| <b>2.3 Avaliar a aprendizagem e o ensino</b>                               | <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>  |

|   |       |  |
|---|-------|--|
| <b>2.4 Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, competências e habilidades</b> | 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

|  |       |  |
|--|-------|--|
| <b>3.1 Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional</b> | 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.  |

|  |  |
|--|--|
| <b>3.2 Estar comprometido com a aprendizagem dos estudantes e disposto a colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender</b> | <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> |
| <b>3.3 Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos</b>  | <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>  |
| <b>3.4 Engajar-se com colegas, com as famílias e com a comunidade</b>  | <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 processo<sup>47</sup>.

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<sup>21,22</sup>,  
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 IBOPE<sup>23</sup> 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<sup>22,24</sup> – 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 Continuada<sup>25</sup>, 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 Articulada  
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 professores<sup>26</sup>. 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 área<sup>21</sup>, 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 profissional<sup>22</sup>, 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 professores<sup>27</sup>. 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<sup>28,29</sup> 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*”<sup>30</sup>. 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 conceitos<sup>45</sup>. 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 processo<sup>31</sup>. 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).