



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.		
COMISSÃO: José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco.		
PROCESSOS N^{os}: 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56		
PARECER CNE/CP N^o: 2/2015	COLEGIADO: CP	APROVADO EM: 9/6/2015

I – RELATÓRIO

1.1 Introdução

O Conselho Nacional de Educação designou Comissão Bicameral de Formação de Professores, formada por conselheiros da Câmara de Educação Superior e da Câmara de Educação Básica, com a finalidade de desenvolver estudos e proposições sobre a temática. Importante destacar que essa Comissão, em função da renovação periódica dos membros do CNE, foi, várias vezes, recomposta (Portaria CNE/CP n^o 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP n^o 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP n^o 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP n^o 9, de 1^o de junho de 2009; Portaria CNE/CP n^o 1, de 18 de junho de 2010).

Em 2012, a Comissão Bicameral foi recomposta e oficializada na reunião do CP/CNE em 4 de setembro de 2012, conforme Ata n^o 14, contando com os seguintes membros: José Fernandes de Lima, Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão e Sérgio Roberto Kieling Franco, ocasião em que houve manifestação de conselheiros no sentido de que a Comissão fosse mais efetiva. Posteriormente, por meio da Portaria CNE/CP n^o 1, 28 de janeiro de 2014, a Comissão passou a contar com os seguintes membros: José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa. A Comissão, ao situar os estudos e debates desenvolvidos pelas comissões anteriores, aprofundou os estudos e as discussões sobre as normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como sobre a situação dos profissionais do magistério face às questões de profissionalização, com destaque para a formação inicial e continuada, e definiu como horizonte propositivo de sua atuação a discussão e a proposição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Nessa direção, a Comissão procedeu a estudos e discussões de subtemáticas a partir da apresentação de estudos demandados pela Comissão e de textos elaborados pelos conselheiros. Em 2013, a Comissão aprovou documento preliminar ratificando a decisão de

propor DCNs para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica e o submeteu ao crivo de especialistas, entidades da área, Secretarias do Ministério da Educação, Capes, Inep, entre outros. Em seguida, a Comissão estruturou minuta base de resolução e iniciou o processo de discussão ampliada dos documentos.

Em 2014, após nova renovação dos membros do CNE, a Comissão, por meio da Portaria CNE/CP n^o 6, de 2 de dezembro de 2014, foi novamente recomposta, passando a contar com os seguintes conselheiros: José Fernandes de Lima (CEB/CNE), Presidente, Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Relator, Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Francisco Aparecido Cordão (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Nilma Lino Gomes (CEB/CNE), José Eustáquio Romão (CES/CNE), Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) e Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE), membros. Considerando que boa parte dos membros da Comissão anterior foi mantida, e visando avançar os trabalhos iniciados, a Comissão prosseguiu suas atividades e submeteu nova versão de documento base e proposta de minuta das DCNs para discussão pública, envolvendo reuniões ampliadas, debates e participação em eventos sobre a temática. Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos, associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados.¹

Nesse cenário, no cumprimento de suas atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, e no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, o que inclui formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional, por meio da Comissão Bicameral, o CNE foi efetivando seu papel e assegurando a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira no tocante à formação de profissionais do magistério da educação básica.

Assim, o CNE, ao estimular o debate nacional sobre a formação dos profissionais da educação e, na última década, ao criar e recompor a Comissão Bicameral, envolvendo conselheiros das Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, com o objetivo de desenvolver estudos e estabelecer as diretrizes para a formação dos profissionais do magistério para a educação básica e sua valorização profissional, visou cumprir, desse modo, uma de suas importantes missões: a elaboração e a aprovação de Diretrizes Nacionais.

Merece ser ressaltado o papel assumido pela Comissão Bicameral como protagonista desse processo, ao realizar inúmeras reuniões de trabalho, atividades, estudos, produção e discussão de textos desenvolvidos pelos membros da Comissão (ALVES, 2013a e 2014; DOURADO, 2013 e

¹ Dentre outros encontros, destaca-se que em maio de 2012 foi realizado o Seminário sobre Formação de Professores no Conselho Nacional de Educação, oportunidade em que participaram das mesas de debates as Secretarias do MEC, Capes, Anfope, CNTE, Anped, Consed, Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Anpae, CEDES, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Forprop, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química. Além disso, em 31 de março de 2014, houve reunião ampliada da Comissão Bicameral de Formação de Professores com convidados como Secretarias do MEC, FNE, Anfope, Anpae, Anped, Cedes, Forumdir, na qual o relator da matéria apresentou minuta de texto referente às Diretrizes Curriculares. Ainda, nos dias 15 e 16 de julho de 2015, foi realizada reunião técnica com a presença do Conif, Abruem, Abruc, Andifes, Consed, CNTE, Anfope, Uncme e FNCE. Ademais, em 2015, foram realizadas três reuniões técnicas da Comissão Bicameral: em 26/1/2015 e 4/5/2015, com representantes das Secretarias do MEC e Capes, e em 9/3/2015, uma reunião técnica ampliada que contou com a presença de representantes do Forumdir, CNTE, Anfope, Cedes, FNCE, Contee, Uncme e Anped, além do MEC e Capes.

2014; GOMES, 2013; LIMA, 2013 e 2013a; SANDER, 2013; TUTTMAN, 2013). Estes textos e os estudos e pesquisas desenvolvidos (DOURADO, 2009; SHEIBE, 2009; BORDAS, 2009 e DAMIES, 2012) a partir de demanda da Comissão Bicameral de Formação de Professores, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”, constituíram subsídios para o delineamento da referida proposta de Diretrizes à medida em que propiciaram elementos analíticos e propositivos substantivos concernentes à necessidade de consolidação das normas e diretrizes, análises dos cursos de licenciatura – inclusive a pedagogia – e avaliação de sua efetivação, bem como por sinalizações e proposições sobre as dinâmicas formativas, princípios, perfil, núcleos de estudos e eixos de formação, dentre outros. Parte das análises e proposições contidas nos textos e nos documentos demandados pela Comissão, após discussões pormenorizadas no âmbito da Comissão e nas sessões ampliadas coordenadas por esta, foram assumidas e ratificadas pela Comissão e, desse modo, foram incorporadas a esta proposta de DCNs para a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Nessa direção, com o processo intensificado a partir da recomposição da Comissão Bicameral em 2012 e, a partir de junho de 2014, pela aprovação do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), visando ampliar ainda mais a discussão e a consolidação dos trabalhos, a Comissão realizou várias reuniões e discussões que contaram com a participação das Secretarias do Ministério da Educação (Sase, SEB, SESu, Setec, Secadi), Capes, Inep e, em vários momentos, de instituições de educação superior, Fórum Ampliado de Conselhos, entidades acadêmicas e sindicais, especialistas e estudantes, fóruns de educação, inclusive discussão específica no âmbito do Fórum Nacional de Educação. É importante salientar, ainda, a participação de membros da Comissão nas conferências municipais, estaduais e nacional, onde a temática da formação esteve presente no eixo VI nos documentos referencial, base e final da Conae 2014. Além dessas atividades, destacam-se reuniões com instituições de educação superior, conselhos estaduais de educação, participação de membros da comissão em eventos², abordando as DCNs para a formação de profissionais da educação, e em atendimento a diversas demandas da comunidade educacional para discussão das novas DCNs propostas. Após todo esse processo de ampla discussão, foi disponibilizada pela Comissão, para audiência pública, proposta de DCNs que foi sendo consolidada. A audiência pública foi realizada em sessão específica do Conselho Pleno para tratar da temática, no dia 6 de abril de 2015, na cidade do Recife/PE. Nessa ocasião, as manifestações, envolvendo diferentes interlocutores, destacaram a importância e os avanços presentes na proposta das DCNs e foram apresentados, ainda, sugestões de alterações visando reforçar concepções e proposições contidas no referido documento. Após essa etapa da audiência pública, foi apresentada e discutida nova proposta de DCNs, na qual foram incorporadas contribuições da audiência pública e também de outros documentos e sugestões recebidas. A Comissão Bicameral aprovou o texto, por unanimidade, em 4 de maio de 2015, para apresentação, discussão e deliberação no Conselho Pleno do CNE. Em 5 de maio de 2015, em sessão ordinária do Conselho Pleno, o trabalho da Comissão foi apresentado pelo Relator e, em decorrência desse processo, foi proposta e aprovada, por unanimidade, pelos membros do Conselho Pleno do CNE, a realização de uma reunião extraordinária deste Conselho para deliberação sobre o Parecer e a minuta de Resolução sobre a matéria. Nessa direção, a reunião deliberativa foi agendada para o dia 9 de junho de 2015.

É relevante ressaltar que o Parecer, em análise, bem como a minuta de Resolução, encontram-se em consonância com a legislação pertinente: - Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional); - Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundeb; - Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, que modifica as competências e a estrutura organizacional da

² Nos últimos dois anos, além de reuniões de trabalho, seminários, discussões sobre as DCNs de Formação/CNE foram efetivadas na Universidade de São Paulo/FE/USP, UFRN/FE; UNICAMP/FE; UnB/Decanato de Graduação; UFG/Fórum de Licenciatura; UnB/ForGrad Centro-Oeste; PUC/GO/Escola Humanidades; UFAM/ForGrad/Norte; UFRGS/Faculdade de Educação/Conselho Estadual; UFG/Catalão; UFCG; UFPba; Conselho Estadual de Educação de Goiás/UFG/IFGOIANO; UFPE; XVII Endipe; UFBA/Forumdir; Anfope; Capes/Pasem; UCB; UFPA/IE, dentre outros.

Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES; - Lei n^o 11.738, de 16 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; - Lei n^o 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei n^o 9.394/1996; - Lei n^o 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação, especialmente as metas (15 a 18) e suas estratégias direcionadas aos profissionais do magistério da Educação Básica; Decreto n^o 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências; Resoluções e Pareceres do CNE sobre a temática. Importante destacar, ainda, que este Parecer considera as deliberações das Conferências Nacionais de Educação (Conae) de 2010 e 2014, bem como o longo processo de estudos, consultas e discussões, experiências e propostas inovadoras, resultados de pesquisa, indicadores educacionais, avaliações e perspectivas sobre a formação inicial e continuada para a educação básica, tendo em vista, ainda, os desafios para o Estado brasileiro no sentido de garantir efetivo padrão de qualidade para a formação dos profissionais do magistério em um cenário em que a Emenda Constitucional n^o 59/2009 amplia a educação básica obrigatória do ensino fundamental para a educação de 4 a 17 anos e prevê a sua universalização até 2016, o que, certamente, vai requerer esforço do País no sentido de maior organicidade, efetivas ações de cooperação e colaboração entre os entes federados e entre as instituições de educação superior e as instituições de educação básica.

Os estudos e debates realizados no CNE, envolvendo professores, gestores, pesquisadores e estudantes, tanto no contexto da Câmara de Educação Básica, quanto na Câmara de Educação Superior, não deixam margem a dúvidas quando o tema é a formação inicial e continuada e seus resultados no cotidiano da escola brasileira.

Merece ser ressaltado, ainda, estudos e pesquisas, nacionais e internacionais³, que sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se, entre outros, questões atinentes a identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração.

Há questões e problematizações relativas ao repertório de conhecimento dos professores em formação; ao tratamento de conteúdos e dos modos de gerar, difundir e avaliar conhecimento; às oportunidades para desenvolvimento cultural; às concepções de prática educacional; à pesquisa; às articulações entre etapas e modalidades da educação básica que não são consideradas em sua plenitude; à relação entre matrizes curriculares do processo formador e a base nacional comum e garantia de diversificação curricular, bem como dos sentidos do trabalho contemporâneo; às disputas sociais e políticas de que a educação e escola fazem parte; aos sentidos de diversidade e desigualdade. Por certo, há indicações de possíveis soluções, mas essas não constituem, ainda, uma política nacional de formação sob intenso e contínuo regime de colaboração entre os entes federados.

Portanto, é possível listar as palavras geradoras da ação dos conselhos de educação nos vários territórios do país, das instituições formadoras do magistério, dos sujeitos em processo de formação e estudantes, sujeitos do ensino e da aprendizagem, de instituições da sociedade civil

³ Dentre estes destaco: ALVES (2013, 2013a, 2014); AGUIAR, M.A.S. *et al.* (2006); AGUIAR, M.A.S. (2009); ANDRÉ, M. *et al.* (1999); ANDRÉ, M. (2015); Anpae (2014); Anped (2014); Anfope (2014); ARROYO (2015); BRZEZINSKI (2011, 2014); Cedes (2014); CNTE (2013, 2014); COELHO (1998); Conif (2014); DOURADO (2011, 2013, 2013a e 2014); DOURADO, OLIVEIRA e GUIMARÃES (2003); FAZENDA, I.C. (1998); Forumdir (2014); FREITAS (2002, 2007, 2014); GATTI (2008, 2010); GATTI, B.A, BARRETO, E.S.S e ANDRÉ, M.E.D.A (2011); GOMES (2013); LEITE, Y.U e LIMA, V.M.M. (2010); LIMA (2013, 2014); MOREIRA e CANDAU (2003); NÓVOA (1992); OLIVEIRA, D.A. (Coord.); AUGUSTO, M.H.G., GOMES, H.S.O. e HONÓRIO, L.C. (2013); OLIVEIRA, D.A. (2006); PIMENTA, ALMEIDA (2014); PIMENTA, LIBÂNEO (2000); SANDER, B. (2013); SCHEIBE (2010); SCHEIBE e AGUIAR (1999); SILVA e LIMONTA (2015); TUTTMAN (2013); VIEIRA (2014).

interessadas no tema e das demais comunidades e grupos a quem a educação é centralidade social: formação, escola, ensino-aprendizagem, autonomia, direito e qualidade à educação, infraestrutura, política, tecnologias, base comum nacional (LDB). Essa geração de linguagem, debatida sistematicamente, pode gerar, por sua vez, um campo de sentidos novo e inovador para a política de formação tida, aqui, como inadiável.

Importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros.

1.2. Políticas para a valorização dos profissionais da educação: antecedentes

A partir da década de 1990, entre outros processos, as políticas públicas passam a serem orientadas por uma reforma de Estado, que engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando as formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas, particularmente, as políticas educacionais. Tais políticas passam por alterações importantes no mundo e no Brasil.

No caso brasileiro, houve mudança na lógica das políticas educacionais e nos seus diversos espaços de decisão e efetivação. Houve mudanças políticas e ideológicas no campo da educação básica e superior, requerendo alterações de ordem jurídico-institucional nos processos de regulação e avaliação.

Há de situar, nesse contexto, a concepção da educação como direito, em 1988, na Constituição Federal (CF), e os desdobramentos legais previstos na Carta Magna. A CF de 1988 estabeleceu um conjunto de princípios no Capítulo da Educação, destacando-se a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros.

Na arena educacional, efetivou-se a aprovação da Lei n^o 9.131, de 24 de novembro de 1995, regulamentando o Conselho Nacional de Educação e instituindo avaliações periódicas nas instituições e nos cursos superiores, assim como amplo processo de disputas, que demarcaram a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n^o 9.394/1996), e, em 2001, do Plano Nacional de Educação (Lei n^o 10.172, de 9 de janeiro de 2001), que resultou das disposições legais do artigo 214 da CF de 1988 e das disposições transitórias da LDB, em seu artigo 87, parágrafo 1^o.

A LDB reserva um conjunto de princípios que indica alterações na forma de organização de gestão da educação, paradoxalmente balizado, de um lado, pelos processos ditos de descentralização e flexibilização e, de outro lado, por novas formas de controle e padronização, por meio de processos avaliativos standardizados. Cury (2001) chama a atenção para as várias vozes diferentes na legislação, cujos sons não são uníssonos e, ao mesmo tempo, para eixos balizadores da LDB, tais como flexibilidade e descentralização de competências, que têm como contraponto a regulamentação dos órgãos normativos, articulados à instituição de um Sistema Nacional de Avaliação. Importante destacar que tal processo não se efetivou via instituição do Sistema Nacional de Educação.

O PNE aprovado em 2001 é revelador dos seguintes indicativos de políticas para a educação: diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e 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. Destaca-se também, no documento, um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo. A educação superior, por sua vez, articulada aos processos de avaliação,

regulação, vivencia claro processo de indução à diversificação e à diferenciação, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores. Merecem destaque, especialmente, os Decretos n^o 2.306, de 19 de agosto de 1997 e n^o 3.860, de 9 de julho de 2001 e, atualmente, o Decreto n^o 5.773, de 9 de maio de 2006, que flexibilizam a estruturação da educação superior no país e, como decorrência, o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como seu parâmetro básico. Tais Decretos incidiram, substantivamente, na organização acadêmica, com desdobramentos efetivos na formação de professores. Além desses Decretos, temos, no campo educacional, a efetivação de Resoluções, Portarias e outros dispositivos regulatórios que engendram mudanças na cultura institucional e, portanto, nas dinâmicas de gestão e organização desse nível de ensino.

Ao segmentarem a educação superior pelo estímulo à expansão das matrículas e à diversificação institucional, na prática, as políticas para o setor, na maioria dos casos, contribuíram para a redução da educação superior à função de ensino. Como decorrência desse processo, ocorreram processos e disputas de concepções na ação institucional relativa à formação de professores, destacando-se o *locus* onde deveria ocorrer suas prioridades, diretrizes, dinâmica curricular, relação entre formação e valorização profissional, entre outras. É importante situar que a priorização dos bacharelados, nas diversas áreas, contribuiu para a redução de espaço dos cursos de licenciatura e, em muitos casos, para o conseqüente empobrecimento da formação de professores, agravado, ainda, pelo fato de grande parte das IES formadoras – faculdades e centros universitários – pautar sua atuação no âmbito do ensino, secundarizando a pesquisa e a extensão. Por outro lado, é relevante reconhecer, paradoxalmente, outros movimentos, sobretudo nas universidades, de rediscussão da formação, resultando na instituição de *fóruns de licenciaturas*, na estruturação de projetos pedagógicos articulados para as licenciaturas, na proposição de políticas e gestão, entre outros.

Destaca-se que a política de expansão desenvolveu-se, sobretudo, articulada aos processos de diferenciação e diversificação, inclusive de instituições formadoras,

1.3. A formação de profissionais do magistério da educação básica: a Conae e a busca de organicidade das políticas e programas

Na última década, vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada.

Destacaram-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros.

Dentre os programas voltados à formação, destacam-se, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID⁴, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, o Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência, a Rede Nacional de Formação Continuada, o Proletramento, a Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros, o apoio a cursos de segunda licenciatura, além de discussões sobre novas bases para a formação inicial e continuada, cursos experimentais de formação de professores direcionados à educação do campo e indígena. Tais perspectivas articulam-se, ainda, com políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade que vão encontrar espaço no âmbito das Conferências Nacionais de Educação – Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, Conae 2010 e Conae 2014.

⁴ Para maior informação sobre os programas, consultar os seguintes sites: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842.

No âmbito do CNE, houve movimentação em direção à busca de maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, como apresentado anteriormente a partir da criação e recomposição da Comissão Bicameral sobre a temática, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada. Nesse cenário, a Comissão Bicameral do CNE que trata das normas para a formação de profissionais do magistério da educação básica, visando ao estabelecimento de Diretrizes Nacionais, tem debatido tal necessidade inadiável, resultando em estudos realizados, seminários e discussão de documentos com a participação de entidades representativas da área. Mais recentemente, com a recomposição da Comissão Bicameral, em 2012, foram retomados e discutidos os estudos mencionados e novos textos foram objeto de apresentação e discussão pela Comissão, por meio de abordagens temáticas diversas, tais como: experiência internacional de formação, imagens midiáticas do magistério, base comum nacional e o processo de formação dos professores, dos alcances da diversidade social, política e econômica em que se insere a educação e dos contextos de conhecimento que sugerem um processo de formação. Em 2013 e 2014, a Comissão deu continuidade às suas atividades e efetivou reuniões de trabalho com as Secretarias do MEC, Capes, Inep e entidades acadêmico-científico e sindicais da área, IES, situações em que apresentou documento preliminar que foi objeto de discussão, questionamentos e proposições em forte sintonia com a Conae e com o PNE aprovado em 2014.

Todo esse esforço da Comissão articula-se aos movimentos no campo visando maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada. Merece ser ressaltado que a Comissão entende que as deliberações da Conae cumprem papel singular nesse processo, no sentido de que o documento final da Conae 2010 e da Conae 2014 avança ao destacar a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação e o faz situando quem são esses profissionais ao afirmar que, no contexto de um sistema nacional de educação e no campo das políticas educacionais, a formação, o desenvolvimento profissional e a valorização dos(as) trabalhadores(as) da educação são partes constitutivas da agenda de discussão. Sob outro ângulo de análise, ancorado na necessidade política de delimitar o sentido da profissionalização de todos(as) aqueles(as) que atuam na educação, assumem centralidade os termos “profissionais da educação” e, no seu bojo, os profissionais do magistério, entendidos, no referido documento, como os(as) docentes que atuam diretamente no ensino e devem ser licenciados para tal, como condição para ingresso na carreira profissional.

O documento da Conae 2010 destaca, ainda, e aqui reafirmamos, que a questão da profissionalização, que integra tanto a formação quanto à valorização desses(as) profissionais, tem gerado inúmeros debates no cenário educacional brasileiro, desencadeando políticas, assim como a mobilização de diversos(as) agentes, na tentativa de construir uma educação democrática para todos(as), com padrões nacionais de qualidade para as instituições. Nesses debates tem ficado mais explícitos que as duas facetas dessa política – formação e valorização profissional – são indissociáveis, o que foi ratificado no documento final da Conae (2014).

O documento da Conae reafirma a base comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica, em todas as suas etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades (educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância)

A base comum nacional (LDB), definida no documento da Conae 2010, deve voltar-se para a garantia de uma concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. Deve, ainda, considerar a vivência da gestão democrática, o compromisso social, político e ético com projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho

coletivo e interdisciplinar, de forma problematizadora. Tais concepções articulam as diretrizes, definições, metas e estratégias do PNE e, desse modo, devem ser basilares para as diretrizes nacionais para a valorização dos profissionais da educação.

Nessa direção, consubstanciado nas deliberações da Conae, entendemos que as concepções fundantes para a valorização dos profissionais da educação e, neste contexto, para a formação dos profissionais do magistério da educação básica, avançam no sentido de concepção ampla e valorização entendida a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho e se articulam a movimentos e discussões históricas que vêm sendo delineados no campo, por meio de entidades científico-acadêmicas, sindicais, órgãos gestores, instituições formadoras, sistemas de ensino, dentre outros.

Por essa compreensão, a formação dos(das) profissionais do magistério da educação deve ser entendida na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito, superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, por meio da articulação entre formação inicial e continuada, tendo por eixo estruturante uma base comum nacional e garantia de institucionalização de um projeto institucional de formação.

Nóvoa (1992) sinaliza importantes considerações sobre a situação da formação de professores e a necessidade de projeto da profissão docente ao afirmar que:

A formação de professores ocupa um lugar central neste debate, que só se pode travar a partir de uma determinada visão (ou projecto) da profissão docente. É preciso reconhecer as deficiências científicas e a pobreza conceptual dos programas actuais de formação de professores. E situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica versus componente pedagógica, disciplinas teóricas versus disciplinas metodológicas, etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores.

Saliente-se, nesse cenário, que a aprovação das DCNs para o curso de Pedagogia, licenciatura, resultado de amplo debate, trouxe inovações importantes para a formação de professores, destacando-se, entre outros pontos, a concepção de docência compreendida “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo”. Merece ser ressaltada, ainda, a 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.

Outro marco importante e com incidência efetiva na área educacional deu-se por meio da aprovação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, em 2006⁵. Nesse Plano, a educação em direitos humanos “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões: a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político; d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem

⁵ Sobre a temática Direitos Humanos e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos ver: ALVES (1994); BRASIL/SDH (2006); CANDAU e SACAVINO (2000); COMPARATO (2001); RODINO, FERNANDEZ, ZENAIDE (2014) e SOUSA (2014).

ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações”.

Merece ser ressaltado, ainda, esforço efetivado pelo Conselho Nacional de Educação no sentido de maior organicidade das diretrizes para a educação básica, ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes para a Educação Infantil, as Diretrizes para o Ensino Fundamental de 9 anos, as Diretrizes para o Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, as Diretrizes Operacionais para a oferta de Educação de Jovens e Adultos, as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, as Diretrizes para o atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Tais diretrizes contribuem, efetivamente, para o repensar da educação básica e suas políticas numa perspectiva de educação pautada na diversidade, direitos humanos e inclusão. Ademais, convergem na compreensão da educação básica como direito universal, espaço de construção identitária dos sujeitos, respeitando e valorizando as diferenças, onde liberdade e pluralidade tornam-se exigências do projeto formativo e educacional.

Assim, o reconhecimento e a valorização das diferenças, nas suas diversas dimensões – e especialmente no que se refere à diversidade étnico-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e físicas – não se limitam ao respeito e à tolerância nas relações interpessoais, mas, como parte do processo formativo, produz implicações no currículo, na prática pedagógica e na gestão da instituição educativa.

Mais recentemente, a partir de 2008, intensifica-se a ampliação das ações formadoras com a instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n^o 11.892, de 29 de dezembro de 2008), indicando que a expansão de cursos deveria reservar 20% (vinte por cento) das vagas para cursos de licenciaturas, especialmente em cursos da área de ciências de modo a enfrentar a falta de professores nessas áreas⁶. Nesse sentido, o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni e a criação dos Institutos Federais, a partir de 2008, com prerrogativas de autonomia, sinalizaram processo de expansão e interiorização da educação superior pública federal e, no seu bojo, a expansão das licenciaturas a ser consolidada.

Na última década, portanto, deu-se a busca de organicidade das políticas, tais como, a Lei n^o 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a Lei n^o 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei n^o 12.014/2009, que definiu os profissionais da educação escolar básica; e, ainda, a realização de conferências de educação, com destaque para a Conferência Nacional de Educação Básica – Coneb, realizada em 2008, a Conferência Nacional de Educação – Conae, realizada em 2010 e 2014, além da criação do Fórum Nacional de Educação⁷.

⁶ A respeito da falta de professores nessas áreas, ver Documento elaborado pelo CNE “Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais”. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas para superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB).

⁷ Necessário se faz destacar a importância de conferências, anteriormente realizadas, tais como: Conferências Brasileiras de Educação, Congressos Nacionais de Educação, Conferência de Educação do Campo, Conferência de Educação Indígena, Conferência de Educação Tecnológica. Essas Conferências contaram com a participação ativa das sociedades civil e política e ocupam importante papel na agenda das políticas educacionais.

Importante avanço, nesse processo, foi o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e deu outras providências. Esse Decreto, em sintonia com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, ao instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definiu como escopo a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

No propósito dessas políticas, alterações se processaram no âmbito dos programas federais e de sua gestão, por meio, dentre outros, da Portaria MEC nº 1.328, de 23 de setembro de 2011, que formaliza a “Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, de forma a apoiar as ações de formação continuada de profissionais do magistério da educação básica e em atendimento às demandas de formação continuada formuladas nos planos estratégicos de que tratam os artigos 4º, 5º, e 6º do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009”.

Essa Portaria define importantes elementos, em consonância com o disposto no Decreto nº 6.755/2009, para o desenho da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, como previsto na Lei nº 13.005/2014 (PNE). Destacamos, entre outros tópicos, que:

- 1) a Rede é formada pelas IES, públicas e comunitárias, sem fins lucrativos, e pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF que aderirem à Rede;
- 2) a Rede será coordenada e supervisionada pelo Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, que terá como finalidade formular, coordenar e avaliar as ações e programas do Ministério da Educação – MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE;
- 3) a Rede deverá atuar em articulação com os sistemas de ensino e com os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente;
- 4) a Rede, em consonância com os planos estratégicos dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, terá apoio financeiro do MEC para as despesas decorrentes das iniciativas propostas, bem como concessão e pagamento de bolsas a participantes dos programas, cursos e ações desta;
- 5) a IES ou IF que aderir à Rede deverá instituir um Comitê Gestor Institucional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto na Resolução nº 1, de 17 de agosto de 2011, do Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica.

Merece destaque, ainda, como subsídio à formulação da Política Nacional de Formação, prevista no PNE, a Portaria MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011, que, ao instituir o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, responsável pela formulação, coordenação e avaliação das ações e programas do MEC, Capes e FNDE, no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, sinalizou a busca por maior organicidade da política nacional, ao estabelecer às Secretarias do MEC e demais órgãos participantes as seguintes atribuições: “I - propor diretrizes pedagógicas e definir cursos de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica a serem ofertados às redes de educação básica; II - aprovar os planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que tratam os arts. 4º, 5º e 6º do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009; III - analisar a demanda e organizar a oferta dos cursos nos estados onde o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente não elaborar o plano estratégico; IV - definir, com base em custo/aluno por curso, montante de recursos orçamentários a ser alocado para implementação das ações de formação inicial e continuada de profissionais da educação básica; V - disponibilizar

sistema de informação a ser utilizado pelas redes de ensino e Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente para o planejamento e monitoramento das ações de formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica; VI - indicar os representantes do MEC nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata art. 4º, § 1º, II, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009; VII - monitorar e avaliar os programas de formação inicial e continuada financiados pelo MEC, Capes e FNDE.”

Outra importante iniciativa de articulação entre educação básica e educação superior pode ser encontrada no Plano Nacional de Pós-Graduação (2011-2020) aprovado pela Capes. Esse “documento é constituído de duas partes: o Plano propriamente dito, composto pelos capítulos que tratam da situação atual, das previsões e das diretrizes para o futuro da pós-graduação e os Documentos Setoriais, que incluem os textos elaborados por especialistas convidados”.

O Plano está organizado em cinco eixos: 1 – a expansão do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), a primazia da qualidade, a quebra da endogenia e a atenção à redução das assimetrias; 2 – a criação de uma nova agenda nacional de pesquisa e sua associação com a pós-graduação; 3 – o aperfeiçoamento da avaliação e sua expansão para outros segmentos do sistema de C,T&I; 4 – a multi e a interdisciplinaridade entre as principais características da pós-graduação e importantes temas da pesquisa; e 5 – o apoio à educação básica e a outros níveis e modalidades de ensino, especialmente o ensino médio, onde se busca estabelecer maior articulação da pós-graduação com a educação básica.

1.4. O PNE como política de Estado e os desafios para a formação inicial e continuada

A aprovação do Plano Nacional de Educação pelo Congresso Nacional e a sanção Presidencial, sem vetos, que resultaram na Lei nº 13.005/2014, inauguraram uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Esse Plano, se entendido como Plano de Estado e epicentro das políticas educacionais, por meio da efetiva articulação entre os entes federados, apresenta no artigo 2º as seguintes diretrizes:

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

Além das diretrizes que são sinalizadoras de busca de maior organicidade para a educação nacional no decênio 2014/2024, a referida Lei apresenta 20 metas e várias estratégias que englobam a educação básica e a educação superior, em suas etapas e modalidades, a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação.

Merece especial destaque a definição no PNE sobre a institucionalização do Sistema Nacional de Educação, em dois anos. Tal processo, resultante de relações de cooperação e

colaboração entre os entes federados, envidará, como proposto no Plano, a criação de instâncias de pactuação e cooperação. O referido Sistema ensejará criação de subsistemas que lhe dêem materialidade, incluindo, nestes, o subsistema de valorização dos profissionais da educação, incluindo políticas direcionadas à busca de maior organicidade entre formação inicial, continuada, carreira, salários e condições de trabalho (DOURADO, 2013a).

Essas metas e estratégias articuladas às Diretrizes do PNE, ao estabelecerem os nexos constituintes e constitutivos para as políticas educacionais, devem ser consideradas na educação em geral e, em particular, na educação superior e, portanto, base para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, objetivando a melhoria desse nível de ensino e sua expansão como previsto no PNE 2014.

Merecem ser ressaltadas, ainda, as seguintes metas e suas estratégias que incidem diretamente na valorização, formação inicial e continuada dos profissionais da educação e, em seu bojo, dos profissionais do magistério:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do artigo 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

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 artigo 206 da Constituição Federal.

Todas essas metas e estratégias incidirão nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e para as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Essa política, como definido na Meta 15, tem por centralidade a busca de maior organicidade à formação dos profissionais da educação, incluindo o magistério. Assim, a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como componente essencial à profissionalização docente.

Nesse contexto, é fundamental consolidar o papel dos Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica na formulação e pactuação de planos estratégicos que contemplem diagnóstico da formação inicial e continuada, ações e programas a serem desenvolvidos, gestão e financiamento (atribuições e responsabilidades).

Essa política nacional, em articulação com a Meta 12 do PNE, que prevê a ampliação efetiva de vagas na educação superior, definindo que 40% destas vagas deverão ser oferecidas pelo setor público, deverá contar com Comitê gestor da política nacional com a finalidade de estabelecer planos estratégicos, prevendo ações e programas a serem apoiados técnica e financeiramente pelo MEC, bem como contrapartidas e compromissos a serem assumidos pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Nessa direção, em consonância com a política nacional, compete ao poder

público priorizar, na expansão projetada pelo PNE (40% das vagas no setor público), a formação dos profissionais da educação por meio de suas instituições de educação superior.

1.5. Indicadores da formação de professores: desafios e perspectivas

Como vimos, na última década, vários esforços foram efetivados visando garantir maior organicidade entre as políticas, os programas e as ações direcionados à formação de professores. Para avançar, nesse contexto, e tendo em vista a aprovação do PNE, faz-se necessário consolidar políticas e normas nacionais fundamentais para garantir a formação inicial em cursos de licenciatura dos profissionais do magistério da educação básica, bem como a formação continuada. Ao mesmo tempo, em face do cenário atual revelado pelos indicadores, torna-se imprescindível uma ação orgânica que se efetive por meio de política nacional e de Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas a romper com as assimetrias nacionais, regionais, estaduais, municipais e institucionais, bem como garantir profissionais com formação adequada nas diferentes etapas e modalidades e propiciar maior organicidade à formação.

Os indicadores a seguir evidenciam o complexo desafio para a formação de professores na medida em que o número de docentes atuando na educação básica sem a correspondente formação em nível superior, de acordo com a Tabela I, é significativo (25,2% do total de 2.141.676 de docentes). Merece ser ressaltado que, desse contingente de profissionais sem formação superior, 0,1% não completou o Ensino Fundamental, 0,2% possui apenas o Ensino Fundamental completo, e 24,9% possuem o Ensino Médio, dos quais 13,9% concluíram o Ensino Médio Normal/Magistério e 4,9%, o Ensino Médio sem Magistério, enquanto 6,1% estão cursando o Ensino Superior. A problematização de tais indicadores, bem como análise mais acurada destes, propicia elementos analíticos importantes para as políticas.

Tabela I
Número de Docentes Atuando na Educação Básica e
Proporção por Grau de Formação – Brasil – 2007-2013

Ano	Número de docentes	Proporção de docentes por grau de formação						Educação Superior
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior	
		Incompleto	Completo	Total	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério		
2007	1.878.284	0,2	0,6	30,8	25,3	5,5	...	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	32,3	25,7	6,5	...	67,0
2009	1.972.333	0,2	0,5	31,6	24,5	7,1	...	67,7
2010	1.999.518	0,2	0,4	30,5	22,5	8,0	...	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	28,7	19,0	6,4	3,3	70,7
2012	2.095.013	0,1	0,3	26,5	16,0	5,5	5,0	73,1
2013	2.141.676	0,1	0,2	24,9	13,9	4,9	6,1	74,8

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Nota: 1) O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

2) Não inclui auxiliares da educação infantil.

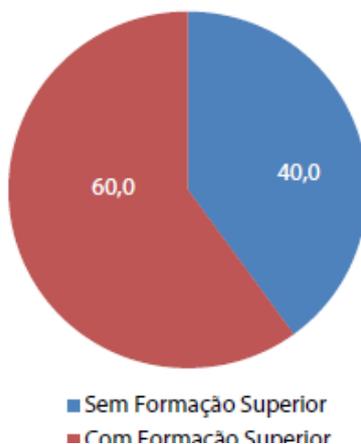
3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Os esforços feitos pelo Estado brasileiro, nas últimas décadas, direcionados à melhoria das condições objetivas em que se efetivam as políticas de formação inicial e continuada de professores, devem ser intensificados, sem prescindir da coordenação nacional dessas políticas pela União, por meio de relações de cooperação e colaboração entre a União, Estados, DF e Municípios, na busca por maior organicidade nas políticas, nos programas e nas ações voltados para a formação dos profissionais do magistério da educação básica.

Tais esforços devem se efetivar a partir de amplo levantamento e planejamento nacional e contar com o papel do Comitê de Gestão da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada, bem como com o papel dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

Nesse processo, é fundamental assegurar maior organicidade às políticas e aos programas voltados à melhoria dos indicadores relativos à formação dos profissionais do magistério, nas diferentes etapas e modalidades da educação básica. Os indicadores, nos gráficos I a IV, demonstram que tal esforço deve ser orientado visando superar as assimetrias verificadas, com empenho adicional no tocante à formação dos profissionais do magistério da educação infantil e do ensino fundamental que contam, respectivamente, com 60% e 72,4% dos profissionais com formação inicial em nível superior.

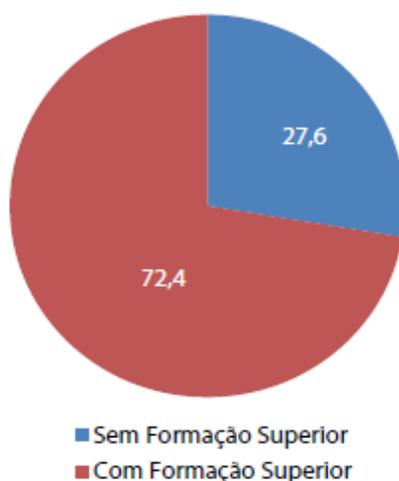
Gráfico I - Educação Infantil



Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

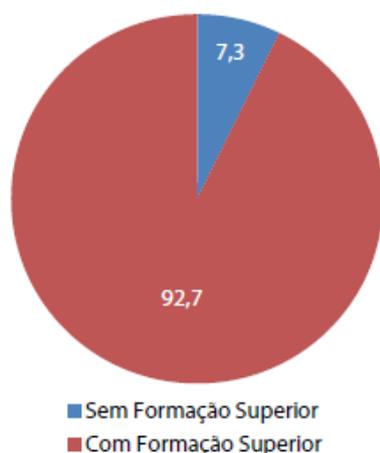
Gráfico II - Ensino Fundamental



Anos Iniciais – Percentual de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Gráfico IV - Ensino Médio Percentuais



de Docentes por Grau de Formação em turma de etapa única – Brasil – 2013

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Os referidos indicadores, se contextualizados, por ente federado ou rede de ensino, demonstrarão outros elementos analíticos ainda mais importantes. Nesta perspectiva, um estudo pormenorizado do docente com formação e sua área de atuação propiciará elementos ainda mais consistentes para compreensão do complexo cenário da formação inicial e o exercício do profissional e, desse modo, para o estabelecimento de políticas visando a melhoria desse cenário.

A esse respeito, a título de exemplo, vale mencionar estudos desenvolvidos pelo Inep sobre o Perfil da Docência no Ensino Médio regular (Inep, 2015) com o objetivo de: avaliar o número de docentes que atuam no ensino médio regular; analisar características como a estrutura etária, o número de escolas e turnos em que atuam e quais disciplinas ministram; verificar a formação inicial desses professores; estimar o número de professores para suprir a demanda das disciplinas do estudo e identificar a capacidade do sistema educacional de formar alunos nos cursos de licenciatura. Esses estudos permitem deslindar importantes achados sobre a formação de professores e as perspectivas para o campo.

Trabalhando com uma grade horária hipotética, o referido estudo, abarcando o número de matrículas, o número de turmas em relação às áreas de conhecimento, componentes curriculares, jornada do trabalho docente (em horas), jornada do trabalho docente em sala de aula (em horas), duração de hora aula (em horas), número de vezes por semana, carga horária semanal da disciplina (em horas), número de turmas, estima a demanda de docente por componente curricular. Tal estudo constitui-se em importante base de dados para o estabelecimento de políticas nacionais que, certamente, deverão ser pactuadas a partir da coordenação nacional da política, a cargo da União, com os demais entes federados (Estados, DF e Municípios), bem como do envolvimento do Comitê de Gestão da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada, além da participação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e das Instituições de Educação Superior e Educação Básica.

GRADE HORÁRIA HIPOTÉTICA								
MATRÍCULAS NO ENSINO MÉDIO REGULAR								8.312.815
NÚMERO DE TURMAS								268.480
ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	JORNADA DE TRABALHO DO DOCENTE (EM HORAS)	JORNADA DO DOCENTES EM SALA DE AULA (EM HORAS)	DURAÇÃO DA HORA-AULA (EM HORAS)	Nº DE VEZES NA SEMANA	CARGA HORÁRIA SEMANAL DA DISCIPLINA (EM HORAS)	NÚMERO DE TURMAS	DEMANDA DE DOCENTES (ESTIMADA)
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	40,0	26,7	0,8	4	3,3	8	33.560
	EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
	EDUCAÇÃO FÍSICA	40,0	26,7	0,8	1	0,8	32	8.390
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	40,0	26,7	0,8	4	3,3	8	33.560
	FÍSICA	40,0	26,7	0,8	3	2,5	10	26.848
CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	40,0	26,7	0,8	3	2,5	10	26.848
	BIOLOGIA	40,0	26,7	0,8	3	2,5	10	26.848
	HISTÓRIA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
CIÊNCIAS HUMANAS	GEOGRAFIA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
	FILOSOFIA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
	SOCIOLOGIA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
PARTE DIVERSIFICADA	LÍNGUA ESTRANGEIRA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16	16.780
TOTAL						25,0		

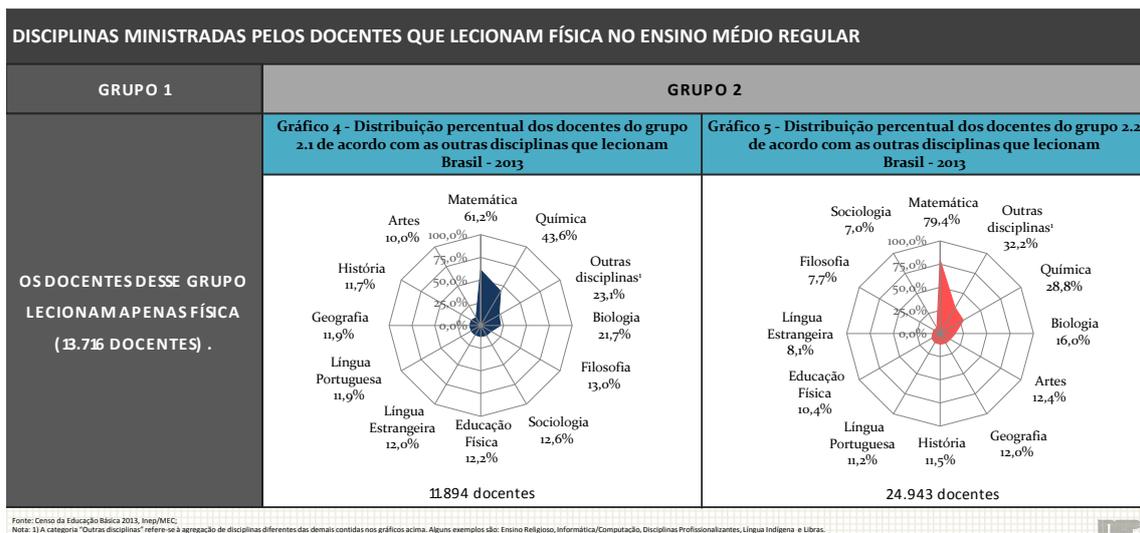
Notas: 1) Situação hipotética;
 2) Para cada disciplina, foi considerado que uma aula tem uma duração de 50 min;
 3) As partes comum e diversificada foram definidas segundo a Resolução CNE nº 2 de 30 de janeiro de 2012;
 4) A lei 11.738/2008 determina, em seu artigo 2º, § 4º, que na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A partir dessa grade hipotética, o estudo feito pelo Inep (2015) analisa a distribuição dos docentes por disciplina permitindo desvendar, de maneira pormenorizada, como se encontra a situação desses profissionais em relação a sua efetiva atuação. O quadro a seguir traz alguns indicadores interessantes com relação aos docentes que lecionam Física no ensino médio regular: do total de docentes (50.543), 27,1% lecionam apenas Física (grupo 1) e 72,9% lecionam Física e outras disciplinas (grupo 2).

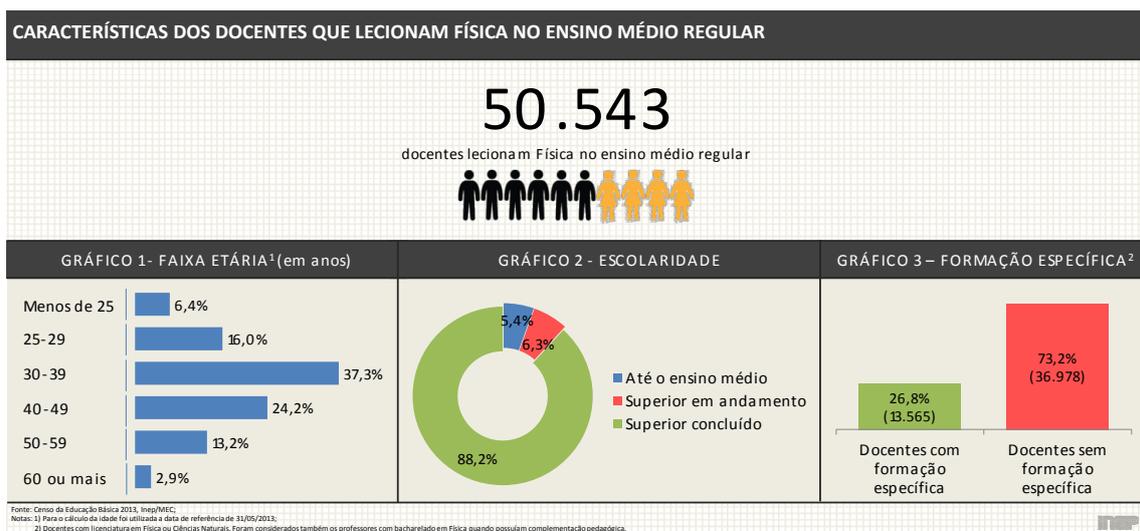
DISTRIBUIÇÃO DOS DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO REGULAR							
50.543							
DOCENTES ^{1,2} LECIONAM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO REGULAR							
GRUPO 1			GRUPO 2				
DOCENTES QUE LECIONAM APENAS FÍSICA			DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA E OUTRA(S) DISCIPLINA(S) ³				
13.706 (27,1%)			36.837 (72,9%)				
MEDIDAS DE POSIÇÃO, DISPERSÃO E ASSIMETRIA	FUNÇÕES DOCENTES EM TURMAS		MEDIDAS DE POSIÇÃO, DISPERSÃO E ASSIMETRIA	FUNÇÕES DOCENTES EM TURMAS			
	FÍSICA			TOTAL	FÍSICA	OUTRAS DISCIPLINAS	
MÉDIA	9,1		MÉDIA	13,1	5,0	8,1	
DESVIO PADRÃO	11,8		DESVIO PADRÃO	20,1	6,8	19,1	
1º QUARTIL	5,0		1º QUARTIL	8,0	2,0	3,0	
MEDIANA	8,0		MEDIANA	11,0	4,0	6,0	
3º QUARTIL	12,0		3º QUARTIL	15,0	7,0	10,0	
GRUPO 1.1		GRUPO 1.2		GRUPO 2.1		GRUPO 2.2	
NO ENSINO MÉDIO ⁴ (EXCLUSIVAMENTE)		NO ENSINO MÉDIO ⁴ E EM OUTRA(S) ETAPA(S) DE ENSINO		NO ENSINO MÉDIO ⁴ (EXCLUSIVAMENTE)		NO ENSINO MÉDIO ⁴ E EM OUTRA(S) ETAPA(S) DE ENSINO	
9.711 (19,2%)		3.995 (7,9%)		11.894 (23,5%)		24.943 (49,4%)	

Fonte: Censo de Educação Básica 2013, Inep/MEC.
 Notas: 1) Foram considerados, na contagem de docentes que atuam no ensino médio, ensino médio integrado e normal/magistério;
 2) Todos os percentuais foram calculados em relação ao total de docentes que lecionam a disciplina em questão no ensino médio regular;
 3) A valoração inferior a 0,5 foi propostamente classificada na categoria "outra(s) disciplina(s)";
 4) Excluiu-se as modalidades regular e especial;
 5) As disciplinas Física e Ciências foram consideradas equivalentes para os docentes que lecionam Física no ensino médio e Ciências em outra(s) etapa(s) de ensino.

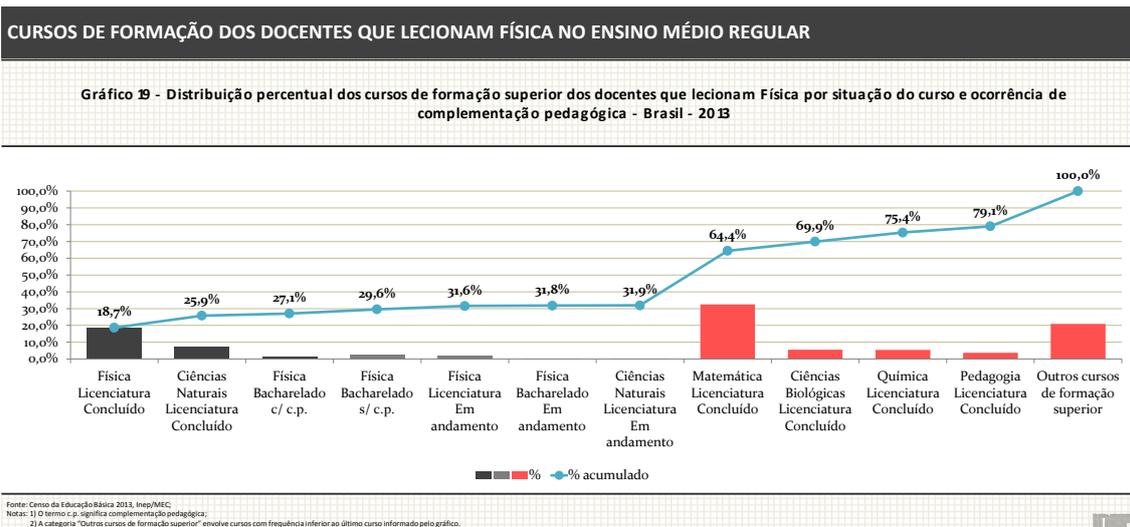
A seguir, o estudo permite identificar a distribuição percentual dos docentes do grupo 2 que lecionam outras disciplinas além da Física, já que os docentes do grupo 1 lecionam apenas Física. Abaixo, os indicadores apontam que, no grupo 2 (2.1 e 2.2), a maioria dos docentes lecionam Física e Matemática.



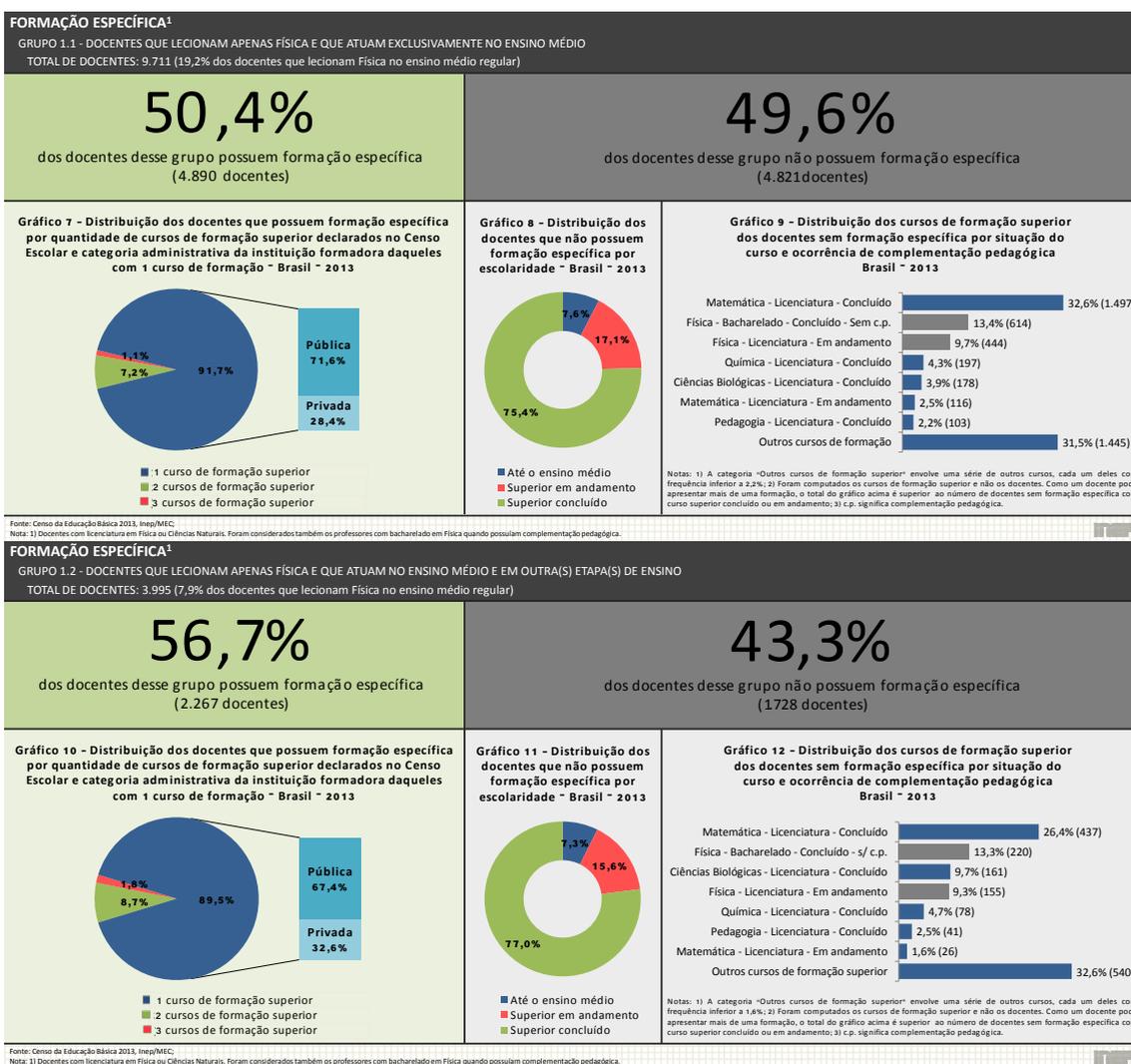
Outros indicadores importantes revelam características relevantes dos docentes que lecionam Física no ensino médio regular, envolvendo faixa etária, escolaridade e formação específica. São indicadores fundamentais para as políticas de formação inicial, pois permitem projetar a demanda efetiva para a formação desses profissionais, a estimativa de pessoal docente prestes a se aposentar, o esforço a ser efetivado para garantir formação específica.

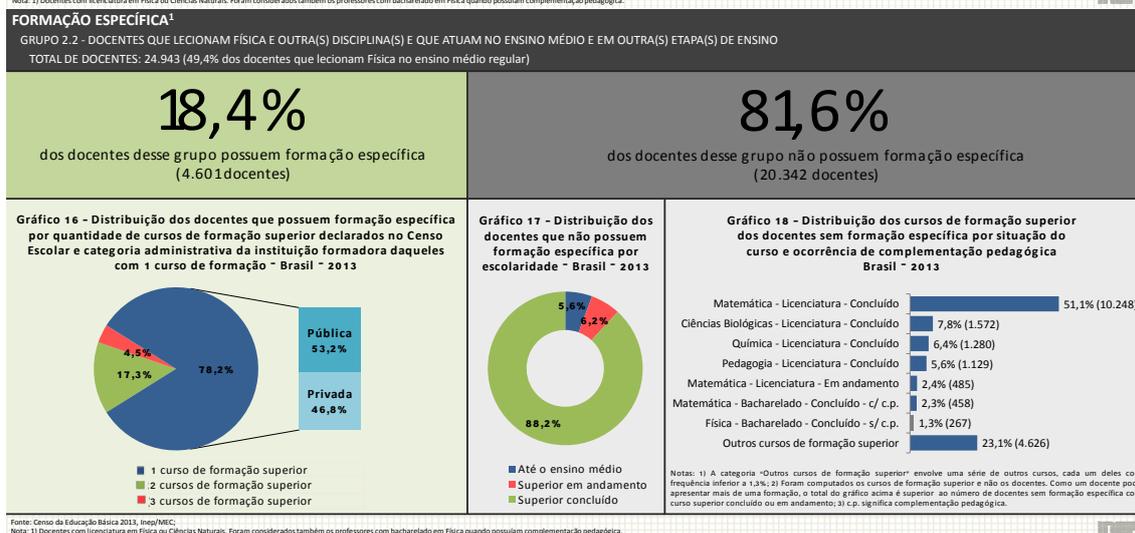
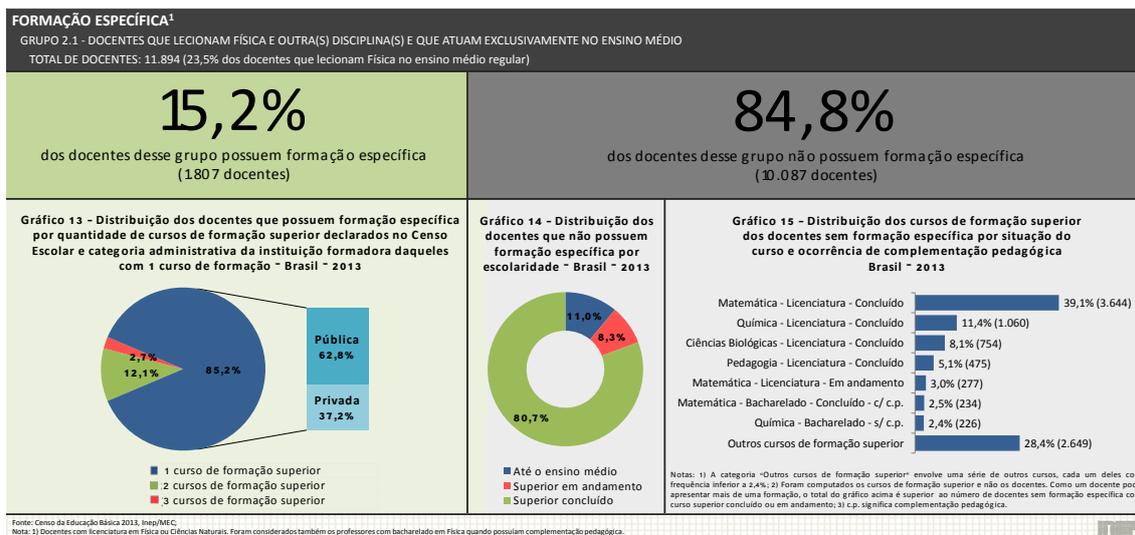


O referido estudo avança ao deslindar, no gráfico a seguir, a distribuição percentual dos cursos de formação superior dos docentes que lecionam Física por situação de curso e ocorrência de complementação pedagógica. Tais indicadores permitem projetar as políticas e programas nacionais e, ao mesmo tempo, sinalizam para a importância de dinâmicas formativas que incluam a formação inicial em: I - cursos de graduação de licenciatura; II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III - cursos de segunda licenciatura visando garantir formação adequada à área de exercício do profissional.

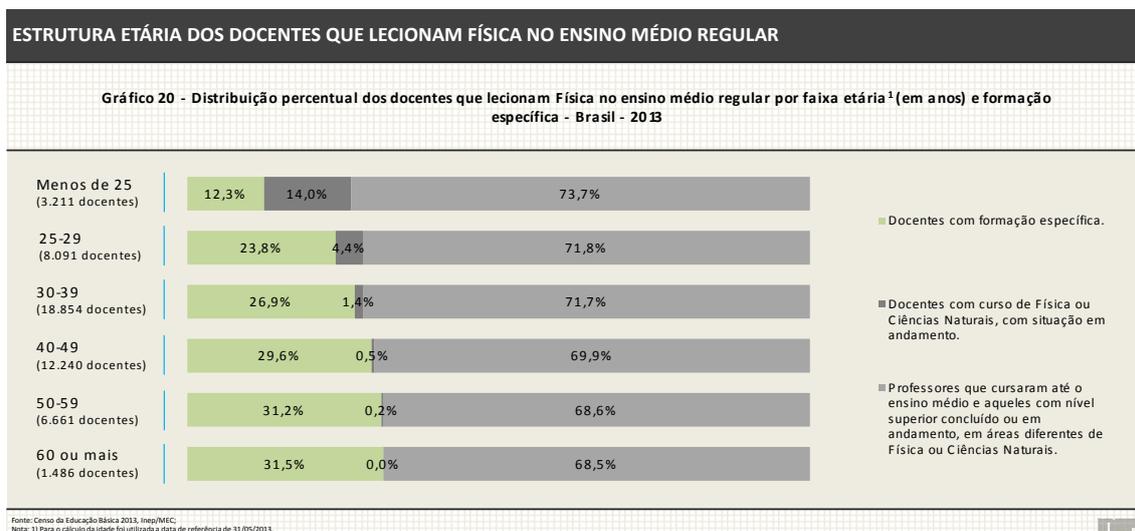


Os quadros a seguir consubstanciam as análises anteriores reforçando as três proposições das DCNs para a formação inicial, bem como explicita o percurso atual desses docentes no tocante à situação referente à formação específica.

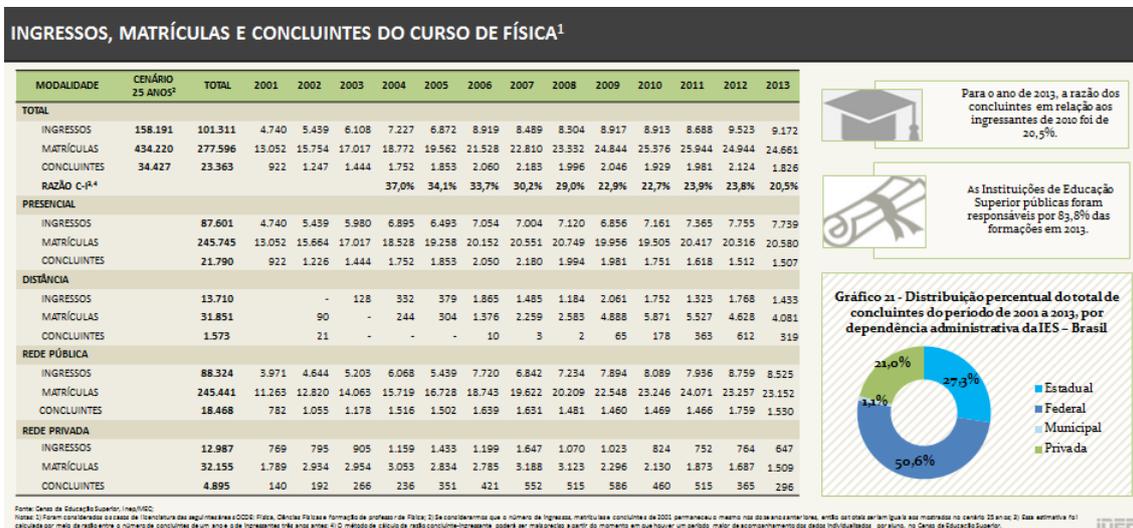




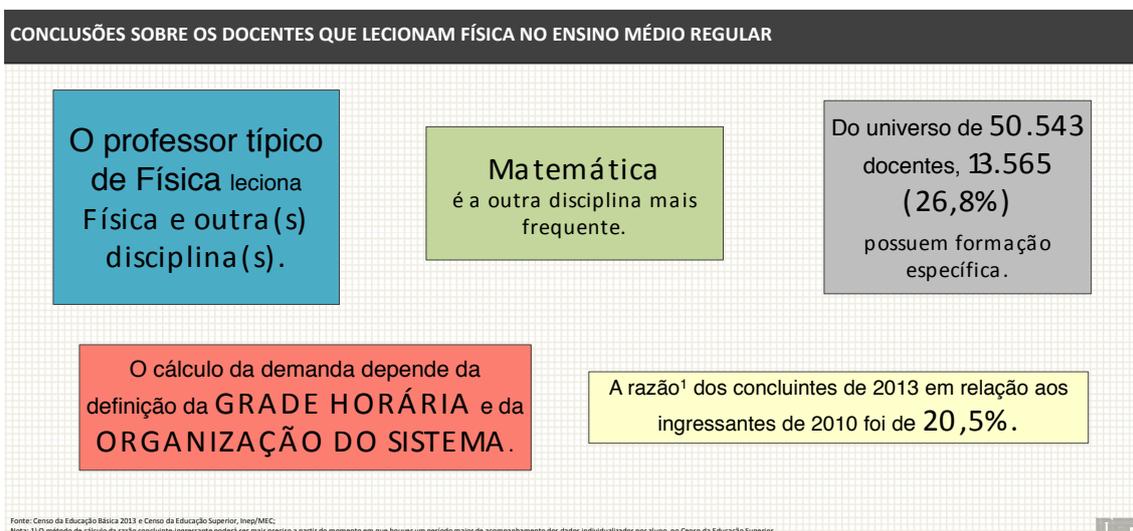
O gráfico a seguir traz sinalizações acerca da faixa etária dos docentes permitindo o estabelecimento de políticas direcionadas à reposição de quadro, dinâmicas formativas, necessidade de formação continuada, entre outras.



Por último, e não menos importante, o quadro a seguir mostra a relação entre ingressos, matrículas e concluintes do curso de Física permitindo identificar, entre outros, a baixa relação entre ingressante e concluinte, o que, no caso do curso de Física, aponta importante achado ao revelar que um dos maiores desafios da formação de docentes em Física está nos processos formativos e na superação de outras variáveis que contribuem para o pequeno número de concluintes/ano.



Os resultados dessa pesquisa sinalizam para as seguintes conclusões, expostas no quadro abaixo, e descortinam importantes elementos para a política de formação, enfatizando que a estimativa de concluintes de 2013 em relação aos ingressantes de 2010 é baixa (20,5%); que do universo de 50.543 docentes apenas 26,8% possuem formação específica; que o professor típico de Física leciona Física e outra(s) disciplina(s), sendo a Matemática mais comum e, ao mesmo tempo, remete o cálculo da demanda à definição da carga horária e à organização do sistema.



As conclusões dessa pesquisa, articuladas a outros estudos e reflexões no campo da formação de professores, a nosso ver, legitimam que o grande esforço a ser feito pelo Estado brasileiro só se materializa a partir de relações de cooperação e colaboração entre os entes federados, esforço articulado de planejamento, maior articulação entre instituições de educação superior e educação básica, entre outros, e, nessa perspectiva, a institucionalização de projeto de licenciatura, em consonância com o PDI e o PPI da IES, se faz necessário. De igual modo, faz-se necessário repensar a formação de profissionais do magistério para a educação básica garantindo,

nesse contexto, a compreensão sobre os processos de organização e gestão. O relatório nacional da Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e o Brasil (Inep, 2014) apresenta dados interessantes sobre os profissionais do magistério da educação básica. Desta pesquisa destacamos a constatação de que: 1) Professor típico no Brasil: 71% são mulheres; têm 39 anos de idade; em média 94% concluíram algum curso de educação superior; têm 14 anos de experiência como professor; 77% têm um contrato permanente; 40% estão empregados em tempo integral; 2) Diretor típico no Brasil: 75% são mulheres; têm 45 anos de idade; em média 88% concluíram algum curso de gestão escolar; têm 7 anos de experiência como diretor; têm 14 anos de experiência como professor; 53% trabalham em tempo integral sem obrigações docentes.

Esses indicadores são importantes e, se articulados a resultado de pesquisa (Aires, 2015) que identifica nos sistemas de ensino públicos (nos estados, DF e capitais) a condição docente, majoritariamente, como base para o exercício da gestão, revelam importantes mudanças no campo, nas duas últimas décadas, que impactam a formação e atuação dos profissionais do magistério da educação básica requerendo, entre outros, que a formação inicial e continuada desses profissionais contemplem a formação para a gestão educacional e escolar.

Nesse cenário, a formação de profissionais do magistério da educação básica deve ter por eixo a educação contextualizada a se efetivar, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar, nas políticas, gestão, fundamentos e teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação básica baseados em princípios formativos definidos.

II - DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO: PROPOSIÇÃO

É importante salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas, já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais. Nessa direção, considerando a legislação em vigor, com especial realce para o Plano Nacional de Educação, suas metas e estratégias, após amplo estudo e discussões com diferentes atores, e considerando a definição da Comissão Bicameral no sentido de encaminhar diretrizes conjuntas para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, bem como as políticas voltadas para maior organicidade desta formação e as deliberações da Conae (2010 e 2014), sinalizamos os seguintes considerandos como aportes e concepções fundamentais para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas:

1) a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação básica, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

2) a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, instituído no bojo de relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

3) a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

4) as instituições educativas nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida pelos níveis de ensino cujo eixo de atuação são os projetos pedagógicos;

5) a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

6) os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

7) a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

8) a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

9) o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

10) a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos e cursos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como, possibilitar a compreensão e reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

12) a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

13) o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado.

Na busca de maior organicidade das políticas, por meio de avanços legais ocorridos, anteriormente mencionados, e ainda, dos desafios decorrentes da aprovação da EC 59/2009 que, dentre outras determinações, ampliou a educação obrigatória do ensino fundamental para educação de 4 a 17 anos; da realização de conferências nacionais de educação, com destaque para a Coneb (2008) e a Conae (2010 e 2014), como políticas e movimentos que avançaram no entendimento da valorização dos profissionais da educação como resultante da efetiva articulação entre formação inicial e continuada, carreira, salários e condições de trabalho; e, mais recentemente, da aprovação do Plano Nacional de Educação (2014), entendemos que tais processos implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada, como definido pela Comissão Bicameral do CNE, por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação.

Por essa razão e articulados a esse movimento de busca de maior organicidade na formação de professores, referendamos, em sintonia com o Documento Final da Conae (2014), princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, definidos no artigo 2º do Decreto nº 6.755/2009, e afirmamos como princípios da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais atentas ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;

IV - a garantia de padrão 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;

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério;

VII - a importância do projeto formativo nas instituições de educação que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação e garantindo sólida base teórica e interdisciplinar;

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

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação básica;

X - 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; e

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização culturais.

2.1. Base Comum Nacional e organicidade da formação

Em consonância com o movimento histórico no campo da formação, com especial destaque para a defesa da base comum nacional para a formação de profissionais do magistério, pelas entidades do campo⁸ desde a década 80, e também com as deliberações da Conae (2010, 2014), políticas em curso e considerando estudos e pesquisas que sinalizam para maior organicidade nos projetos formativos, bem como a necessidade de maior articulação entre as instituições de educação superior e de educação básica, ratificamos que a formação inicial e continuada deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

⁸ A esse respeito, ver BRZEZINSKI (2011).

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - atividades de socialização e avaliação dos impactos;

V - aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;

VI - questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

De igual modo, enfatiza-se, neste Parecer, a organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração.

Tais questões devem assegurar, ainda, que os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar especial, indígena, do campo e quilombola reconheçam, entre outros aspectos: normas e ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica; a educação inclusiva e a diversidade étnico-culturais de cada comunidade.

Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos.

Para atender a essa concepção articulada de formação inicial e continuada é fundamental que as instituições formadoras institucionalizem a licenciatura com identidade própria. Assim, a instituição de educação superior que ministra atividades, programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Considerando a importância da formação continuada oferecida pelos centros de formação de estados e municípios, bem como pelas instituições educativas de educação básica, e visando sua consolidação, tais instâncias de formação dos profissionais do magistério deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio

pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(as) profissionais do magistério e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Assim, é importante que o projeto de formação se efetive em consonância com a base comum nacional e ao mesmo tempo garanta componentes curriculares, de natureza diversa, de modo a *“instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício de diferentes competências a serem desenvolvidas”* (Parecer CNE/CP nº 9/2001, p. 52)

Nessa direção, a oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

2.2 Egresso da formação inicial e continuada

O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Nessa direção, o PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais e escolares, incluindo o uso de tecnologias educacionais, diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso pedagógico equivalente de acompanhamento.

A concepção de formação assinalada, bem como a sua efetiva institucionalização pelas instituições formadoras, busca garantir que o(a) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar na gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Considerando e respeitando a diversidade, os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação do campo e quilombolas, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

2.3. Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior

Considerando o esforço que deverá ser realizado pelo Estado brasileiro, a partir de uma concepção de federalismo cooperativo e em consonância com a política nacional, define-se no escopo das diretrizes nacionais para a formação que os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

I - cursos de graduação de licenciatura;

II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;

III - cursos de segunda licenciatura.

Compete à instituição formadora definir, no seu projeto institucional, as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada nas DCNs.

Neste contexto, referendamos, como crucial à formação inicial, a definição sobre a licenciatura presente no Parecer CNE/CP nº 28/2001, que afirma:

A licenciatura é uma licença, ou seja trata-se de uma autorização, permissão ou concessão dada por uma autoridade pública competente para o exercício de uma atividade profissional, em conformidade com a legislação. A rigor, no âmbito do ensino público, esta licença só se completa após o resultado bem sucedido do estágio probatório exigido por lei.

O diploma de licenciado pelo ensino superior é o documento oficial que atesta a concessão de uma licença. No caso em questão, trata-se de um título acadêmico obtido em curso superior que faculta ao seu portador o exercício do magistério na educação básica dos sistemas de ensino, respeitadas as formas de ingresso, o regime jurídico do serviço público ou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Considerando a legislação vigente, bem como alterações efetivas no âmbito dos sistemas educacionais, com ênfase para a complexificação do papel dos profissionais do magistério da educação básica, advoga-se que a formação inicial capacite esse profissional para o exercício da docência e da gestão educacional e escolar na educação básica, o que vai requerer que essa formação em nível superior, adequada à área de conhecimento e às etapas e modalidades de atuação, possibilite acesso a conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da gestão e coordenação pedagógica e atividades afins.

Ressalta-se, ainda, que a formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Desse modo, depreende-se que a formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Assim, as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;

II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Enfatizando a institucionalização da formação inicial dos profissionais do magistério para a educação básica, salienta-se que essa formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura sem prescindir de articulação, no que couber, com os cursos de bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;

II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;

III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;

V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias.

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Visando garantir diretrizes nacionais articuladas à trajetória das instituições formadoras, define-se que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

e) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

f) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

g) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

h) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

i) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

j) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos e a pesquisa priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

d) aplicação, ao campo da educação, de contribuições de conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural, entre outros.

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

2.3.1 Formação inicial do magistério da educação básica em nível superior: estrutura e currículo

a) cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão dos processos educativos escolares e não escolares, a produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares, constituindo-se de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

a) 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

b) 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

c) pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

d) 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como definido no núcleo III, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, conforme o projeto de curso da instituição.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Considerando a identidade do profissional do magistério da educação básica proposta, deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática,

ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Importante apreender tais processos e, sobretudo, situar a concepção e o entendimento do papel da prática como componente curricular e do estágio supervisionado, resguardando a especificidade de cada um e sua necessária articulação, bem como a necessária supervisão desses momentos formativos, a caracterização dos mesmos como parte obrigatória da formação tal como delineado no Parecer CNE/CP nº 28/2001 e reforçado no Parecer CNE/CES nº 15/2005.

O Parecer CNE/CP nº 28/2001 distingue a prática como componente curricular do estágio supervisionado

A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente (...) de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmico- científica. Assim, ela deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico, ela concorre conjuntamente para a formação da identidade do professor como educador.

Esta correlação teoria e prática é um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar.

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com isto se pode ver nas políticas educacionais e na normatização das leis uma concepção de governo ou de Estado em ação. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares tal como está definida no Art. 1º da LDB. Professores são ligados a entidades de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento do ethos dos alunos.

É fundamental que haja tempo e espaço para a prática, como componente curricular, desde o início do curso e que haja uma supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade.

(...) Por outro lado, é preciso considerar um outro componente curricular obrigatório integrado à proposta pedagógica: estágio curricular supervisionado de ensino entendido como o tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que este momento se chama estágio curricular supervisionado.

Este é um momento de formação profissional do formando seja pelo exercício direto *in loco*, seja pela presença participativa em ambientes próprios de atividades daquela área profissional, sob a responsabilidade de um profissional já habilitado. Ele não é uma atividade facultativa sendo uma das condições para a obtenção da respectiva licença. Não se trata de uma atividade avulsa que angarie recursos para a sobrevivência do estudante ou que se aproveite dele como mão-de-obra barata e disfarçada. Ele é necessário como momento de preparação próxima em uma unidade de ensino.

(...) Assim o estágio curricular supervisionado deverá ser um componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade intrinsecamente articulada com a prática e com as atividades de trabalho acadêmico.

Ao mesmo tempo, os sistemas de ensino devem propiciar às instituições formadoras a abertura de suas escolas de educação básica para o estágio curricular supervisionado. Esta abertura, considerado o regime de colaboração prescrito no Art. 211 da Constituição Federal, pode se dar por meio de um acordo entre instituição formadora, órgão executivo do sistema e unidade escolar acolhedora da presença de estagiários. Em contrapartida, os docentes em atuação nesta escola poderão receber alguma modalidade de formação continuada a partir da instituição formadora. Assim, nada impede que, no seu projeto pedagógico, em elaboração ou em revisão, a própria unidade escolar possa combinar com uma instituição formadora uma participação de caráter recíproco no campo do estágio curricular supervisionado.

Nessa direção, como vimos, prática como componente curricular a ser efetivada ao longo do processo formativo não se confunde com o estágio supervisionado. O Parecer CNE/CES nº 15/2005 ratifica essa compreensão ao afirmar que

(...) a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência. Por meio destas atividades, são colocados em uso, no âmbito do ensino, os conhecimentos, as competências e as habilidades adquiridos nas diversas atividades formativas que compõem o currículo do curso. As atividades caracterizadas como prática como componente curricular podem ser desenvolvidas como núcleo ou como parte de disciplinas ou de outras atividades formativas. Isto inclui as disciplinas de caráter prático relacionadas à formação pedagógica, mas não aquelas relacionadas aos fundamentos técnico-científicos correspondentes a uma determinada área do conhecimento. Por sua vez, o estágio supervisionado é um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional. O estágio supervisionado tem o objetivo de consolidar e articular as competências desenvolvidas ao longo do curso por meio das demais atividades formativas, de caráter teórico ou prático.

O referido Parecer destaca, ainda, que:

As disciplinas relacionadas com a educação que incluem atividades de caráter prático podem ser computadas na carga horária classificada como prática como componente curricular, mas o mesmo não ocorre com as disciplinas relacionadas aos conhecimentos técnico-científicos próprios da área do conhecimento para a qual se faz a formação. Por exemplo, disciplinas de caráter prático em Química, cujo objetivo seja prover a formação básica em Química, não devem ser computadas como prática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para este fim, poderão ser criadas novas disciplinas ou adaptadas as já existentes, na medida das necessidades de cada instituição.

Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas.

Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, cursos de pedagogia, a serem desenvolvidos em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e, nas demais licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

b) Cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II, estruturadas pelos núcleos I e II, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, como definido no núcleo III, conforme o projeto de curso da instituição;

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituição de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionados no parágrafo anterior.

Por se tratar de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, define-se o prazo máximo de 5 (cinco) anos para que o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação, proceda à avaliação do desenvolvimento desses cursos de formação, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

c) Cursos de segunda licenciatura

Os cursos de segunda licenciatura, direcionados a profissionais já licenciados, terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas.

Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Os cursos de segunda licenciatura poderão ser ofertados a portador de diploma de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação, cabendo à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação inicial do candidato e a segunda licenciatura pretendida.

Valorizando a experiência e a atuação dos profissionais do magistério na educação básica, define-se que os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

É condição institucional para a oferta dos cursos de segunda licenciatura que a instituição de educação superior ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos. Desse modo, a oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura.

Ressalta-se, ainda, que os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão as diretrizes curriculares nacionais.

2.4 Formação continuada dos profissionais do magistério

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

A formação continuada decorre de concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério. Segundo Nóvoa (1992), “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida”. Nessa direção, ressaltamos o entendimento, presente no Relatório da DEB (2009-2013), de que a “formação continuada – nela incluída a extensão – responde à necessidade contemporânea de pensar a formação profissional em um *continuum* que se estende ao longo da vida. Desse modo, a educação continuada não decorre de um catálogo de cursos prontos, mas de uma concepção de desenvolvimento profissional do professor que leva em conta: (a) os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; (b) a necessidade de acompanhar a

inovação e a evolução associadas ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; (c) o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática e (d) o diálogo e a parceria com atores e instituições (...), capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da escola.” (In: CAPES, Relatório de Gestão DEB 2009-2013.)

Desse modo, em consonância com a legislação, define-se que a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades e/ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades e/ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos ou programas de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - cursos ou programas de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino⁹.

2.5 Profissionais do magistério e sua valorização

Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e de gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores pode desempenhar importante papel na configuração de uma nova profissionalidade docente com impacto na cultura deste profissional e na cultura de organização das escolas.

A valorização desses profissionais compreende a articulação entre formação inicial, formação continuada, carreira, salários e condições de trabalho.

⁹ Importante situar que muitos sistemas de ensino, redes e instituições de educação básica vem desenvolvendo políticas e projetos de formação continuada. A esse respeito ver GATTI, BARRETO, ANDRÉ (2011).

Nessa direção, em consonância com a legislação em vigor, compete aos sistemas de ensino e às instituições a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e uma preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

Assim, no quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e a destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

De acordo com a legislação vigente, como meio de valorização dos profissionais do magistério público, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino e instituições de educação básica, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive

em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei n^o 11.738, de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei n^o 11.494, de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei n^o 9.394, de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei n^o 13.005, de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e os respectivos sistemas de ensino e instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação básica e do projeto pedagógico e curricular.

2.6 Disposições transitórias

Visando assegurar a efetivação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de profissionais da educação básica, para os cursos em andamento, define-se que os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar à Resolução proposta no prazo de 2 (dois) anos.

Com relação a cursos novos, define-se que os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Considerando a legislação em vigor, especialmente o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, instituído pela Lei n^o 10.861, de 14 de abril de 2004, destaca-se que os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Visando a materialização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica proposta e sua consequente Resolução, propõe-se a revogação das disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP n^o 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP n^o 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP n^o 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP n^o 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução n^o 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução n^o 3, de 7 de dezembro de 2012.

III – VOTO DA COMISSÃO

Ao aprovar este Parecer e o Projeto de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, em anexo, a Comissão Bicameral de Formação de Professores submete-os ao Conselho Pleno para decisão.

Brasília (DF), 9 de junho de 2015.

José Fernandes de Lima (CEB/CNE) – presidente

Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE) – relator

Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE) – membro

Francisco Aparecido Cordão (CEB/CNE) – membro

Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE) – membro

José Eustáquio Romão (CES/CNE) – membro

Luiz Roberto Alves (CEB/CNE) – membro

Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE) – membro

Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE) – membro

Raimundo Moacir Mendes Feitosa (CEB/CNE) – membro

Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) – membro

IV – DECISÃO DO CONSELHO PLENO

O Conselho Pleno aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.
Plenário, em 9 de junho de 2015.

Conselheiro Gilberto Gonçalves Garcia – Presidente

COMISSÃO BICAMERAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PROJETO DE RESOLUÇÃO N^o DE DE DE 2015

Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei n^o 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei n^o 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei n^o 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei n^o 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei n^o 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei n^o 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei n^o 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto n^o 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP n^o 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP n^o 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP n^o 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP n^o 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP n^o 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB n^o 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB n^o 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP n^o 2, de 9 de junho de 2015, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação publicado no Diário Oficial do União de xx de xx de 2015, e

CONSIDERANDO que a consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação, tendo em vista a abrangência e a complexidade da educação de modo geral e, em especial, a educação escolar inscrita na sociedade;

CONSIDERANDO que a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto da educação nacional, superar a fragmentação das políticas públicas e a desarticulação institucional por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação, sob relações de cooperação e colaboração entre entes federados e sistemas educacionais;

CONSIDERANDO que a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; a valorização do profissional da educação; a gestão democrática do ensino público; a garantia de um padrão de qualidade; a valorização da experiência extraescolar; a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros, constituem princípios vitais para a melhoria e democratização da gestão e do ensino;

CONSIDERANDO que as instituições de educação básica, seus processos de organização e gestão e projetos pedagógicos cumprem, sob a legislação vigente, um papel estratégico na formação requerida nas diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica.

CONSIDERANDO a necessidade de articular as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

CONSIDERANDO os princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação;

CONSIDERANDO a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa;

CONSIDERANDO a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo;

CONSIDERANDO o currículo como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho;

CONSIDERANDO a realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição;

CONSIDERANDO que a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos;

CONSIDERANDO a importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho;

CONSIDERANDO o trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado,

Resolve:

CAPÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos

programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar.

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e modalidades – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do

projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional.

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas entre natureza e cultura.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo sistemático e sustentável, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

§ 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;

II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;

III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;

IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;

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

VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;

VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

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

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.

§ 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores, e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que:

I - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar indígena, nos termos desta Resolução, deverá considerar as normas e o ordenamento jurídico próprios, com ensino intercultural e bilíngue, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e à afirmação e manutenção de sua diversidade étnica;

II - a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade.

Art. 4º A instituição de educação superior que ministra programas e cursos de formação inicial e continuada ao magistério, respeitada sua organização acadêmica, deverá contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Parágrafo único. Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura,

a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada.

CAPÍTULO II

FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO PARA EDUCAÇÃO BÁSICA: BASE COMUM NACIONAL

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a):

I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho;

II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa;

III - ao acesso às fontes nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica;

IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia;

V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento;

VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes;

VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade;

VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;

IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições.

Art. 6º A oferta, o desenvolvimento e a avaliação de atividades, cursos e programas de formação inicial e continuada, bem como os conhecimentos específicos, interdisciplinares, os fundamentos da educação e os conhecimentos pedagógicos, bem como didáticas e práticas de ensino e as vivências pedagógicas de profissionais do magistério nas modalidades presencial e a distância, devem observar o estabelecido na legislação e nas

regulamentações em vigor para os respectivos níveis, etapas e modalidades da educação nacional, assegurando a mesma carga horária e instituindo efetivo processo de organização, de gestão e de relação estudante/professor, bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, dos docentes e dos estudantes.

CAPÍTULO III

DO(A) EGRESSO(A) DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Art. 7º O(A) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir:

I - o conhecimento da instituição educativa como organização complexa na função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica;

III - a atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica.

Parágrafo único. O PPC, em articulação com o PPI e o PDI, deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I - estudo do contexto educacional, envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, secretarias;

II - desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o ensino e o processo de ensino-aprendizagem;

III - planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (instituições de educação básica e de educação superior, agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante em formação;

IV - participação nas atividades de planejamento e no projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas e órgãos colegiados;

V - análise do processo pedagógico e de ensino-aprendizagem dos conteúdos específicos e pedagógicos, além das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;

VII - cotejamento e análise de conteúdos que balizam e fundamentam as diretrizes curriculares para a educação básica, bem como de conhecimentos específicos e pedagógicos, concepções e dinâmicas didático-pedagógicas, articuladas à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII - desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas;

IX - sistematização e registro das atividades em portfólio ou recurso equivalente de acompanhamento.

Art. 8º O(A) egresso(a) dos cursos de formação inicial em nível superior deverá, portanto, estar apto a:

I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;

II - compreender o seu papel na formação dos estudantes da educação básica a partir de concepção ampla e contextualizada de ensino e processos de aprendizagem e desenvolvimento destes, incluindo aqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

III - trabalhar na promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano nas etapas e modalidades de educação básica;

IV - dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

V - relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem;

VI - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

IX - atuar na gestão e organização das instituições de educação básica, planejando, executando, acompanhando e avaliando políticas, projetos e programas educacionais;

X - participar da gestão das instituições de educação básica, contribuindo para a elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;

XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

XII - utilizar instrumentos de pesquisa adequados para a construção de conhecimentos pedagógicos e científicos, objetivando a reflexão sobre a própria prática e a discussão e disseminação desses conhecimentos;

XIII - estudar e compreender criticamente as Diretrizes Curriculares Nacionais, além de outras determinações legais, como componentes de formação fundamentais para o exercício do magistério.

Parágrafo único. Os professores indígenas e aqueles que venham a atuar em escolas indígenas, professores da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, dada a particularidade das populações com que trabalham e da situação em que atuam, sem excluir o acima explicitado, deverão:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local;

II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes.

CAPÍTULO IV DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR

Art. 9º Os cursos de formação inicial para os profissionais do magistério para a educação básica, em nível superior, compreendem:

- I - cursos de graduação de licenciatura;
- II - cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
- III - cursos de segunda licenciatura.

§ 1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução.

§ 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação.

§ 3º A formação inicial de profissionais do magistério será ofertada, preferencialmente, de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico e cultural.

Art. 10. A formação inicial destina-se àqueles que pretendem exercer o magistério da educação básica em suas etapas e modalidades de educação e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, compreendendo a articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Parágrafo único. As atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando:

- I - planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas;
- II - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional.

Art. 11. A formação inicial requer projeto com identidade própria de curso de licenciatura articulado ao bacharelado ou tecnológico, a outra(s) licenciatura(s) ou a cursos de formação pedagógica de docentes, garantindo:

- I - articulação com o contexto educacional, em suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas;
- II - efetiva articulação entre faculdades e centros de educação, institutos, departamentos e cursos de áreas específicas, além de fóruns de licenciatura;
- III - coordenação e colegiado próprios que formulem projeto pedagógico e se articulem com as unidades acadêmicas envolvidas e, no escopo do PDI e PPI, tomem decisões sobre a organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;
- IV - interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados;
- V - projeto formativo que assegure aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias, bem como das tecnologias;

VI - organização institucional para a formação dos formadores, incluindo tempo e espaço na jornada de trabalho para as atividades coletivas e para o estudo e a investigação sobre o aprendizado dos professores em formação;

VII - recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação, com qualidade e quantidade, nas instituições de formação;

VIII - atividades de criação e apropriação culturais junto aos formadores e futuros professores.

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, os fundamentos da educação, para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;

b) princípios de justiça social, respeito à diversidade, promoção da participação e gestão democrática;

c) conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

d) observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais em instituições educativas;

e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial;

f) diagnóstico sobre as necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-los nos planos pedagógicos, no ensino e seus processos articulados à aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas;

g) pesquisa e estudo dos conteúdos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo;

h) decodificação e utilização de diferentes linguagens e códigos linguístico-sociais utilizadas pelos estudantes, além do trabalho didático sobre conteúdos pertinentes às etapas e modalidades de educação básica;

i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;

j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;

l) pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional.

II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

a) investigações sobre processos educativos, organizacionais e de gestão na área educacional;

b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) pesquisa e estudo dos conhecimentos pedagógicos e fundamentos da educação, didáticas e práticas de ensino, teorias da educação, legislação educacional, políticas de financiamento, avaliação e currículo.

d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural;

III - núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em:

a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, monitoria e extensão, entre outros, definidos no projeto institucional da instituição de educação superior e diretamente orientados pelo corpo docente da mesma instituição;

b) atividades práticas articuladas entre os sistemas de ensino e instituições educativas de modo a propiciar vivências nas diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamento e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;

c) mobilidade estudantil, intercâmbio e outras atividades previstas no PPC;

d) atividades de comunicação e expressão visando à aquisição e à apropriação de recursos de linguagem capazes de comunicar, interpretar a realidade estudada e criar conexões com a vida social.

CAPÍTULO V

DA FORMAÇÃO INICIAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM NÍVEL SUPERIOR: ESTRUTURA E CURRÍCULO

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o *caput* terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

Art. 14. Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.000 (mil) horas;

II - quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

IV - deverá haver 500 (quinhentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso I deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

V - deverá haver 900 (novecentas) horas dedicadas às atividades formativas referentes ao inciso II deste parágrafo, estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

VI - deverá haver 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12, consoante o projeto de curso da instituição;

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na

área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 4º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 5º A oferta dos cursos de formação pedagógica para graduados poderá ser realizada por instituições de educação superior, preferencialmente universidades, que ofertem curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória realizada pelo Ministério da Educação e seus órgãos na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 6º A oferta de cursos de formação pedagógica para graduados deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 7º No prazo máximo de 5 (cinco) anos, o Ministério da Educação, em articulação com os sistemas de ensino e com os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente, procederá à avaliação do desenvolvimento dos cursos de formação pedagógica para graduados, definindo prazo para sua extinção em cada estado da federação.

Art. 15. Os cursos de segunda licenciatura terão carga horária mínima variável de 800 (oitocentas) a 1.200 (mil e duzentas) horas, dependendo da equivalência entre a formação original e a nova licenciatura.

§ 1º A definição da carga horária deve respeitar os seguintes princípios:

I - quando o curso de segunda licenciatura pertencer à mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 800 (oitocentas) horas;

II - quando o curso de segunda licenciatura pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter, no mínimo, 1.200 (mil e duzentas) horas;

III - a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentas) horas;

§ 2º Durante o processo formativo, deverá ser garantida efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 3º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento e/ou interdisciplinar, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 4º Os cursos descritos no *caput* poderão ser ofertados a portadores de diplomas de cursos de graduação em licenciatura, independentemente da área de formação.

§ 5º Cabe à instituição de educação superior ofertante do curso verificar a compatibilidade entre a formação do candidato e a habilitação pretendida.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico.

§ 7º Os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério e exercendo atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 100 (cem) horas.

§ 8º A oferta dos cursos de segunda licenciatura poderá ser realizada por instituição de educação superior que ofereça curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

§ 9º A oferta de cursos de segunda licenciatura deverá ser considerada quando dos processos de avaliação do curso de licenciatura mencionado no parágrafo anterior.

§ 10. Os cursos de segunda licenciatura para professores em exercício na educação básica pública, coordenados pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizados por instituições públicas e comunitárias de educação superior, obedecerão às diretrizes operacionais estabelecidas na presente Resolução.

CAPÍTULO VI DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO

Art. 16. A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Parágrafo único. A formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Art. 17. A formação continuada, na forma do artigo 16, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação.

§ 1º Em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros;

II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente;

III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora;

IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior;

V - cursos de especialização *lato sensu* por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE;

VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes;

VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes.

§ 2º A instituição formadora em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino.

CAPÍTULO VII DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E SUA VALORIZAÇÃO

Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica.

§ 1º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, como definido no artigo 3º, § 4º, desta Resolução;

§ 2º No quadro dos profissionais do magistério da instituição de educação básica deve constar quem são esses profissionais, bem como a clara explicitação de sua titulação, atividades e regime de trabalho.

§ 3º A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério, tais como:

I - preparação de aula, estudos, pesquisa e demais atividades formativas;

II - participação na elaboração e efetivação do projeto político-pedagógico da instituição educativa;

III - orientação e acompanhamento de estudantes;

IV - avaliação de estudantes, de trabalhos e atividades pedagógicas;

V - reuniões com pais, conselhos ou colegiados escolares;

VI - participação em reuniões e grupos de estudo e/ou de trabalho, de coordenação pedagógica e gestão da escola;

VII - atividades de desenvolvimento profissional;

VIII - outras atividades de natureza semelhante e relacionadas à comunidade escolar na qual se insere a atividade profissional.

Art. 19. Como meio de valorização dos profissionais do magistério público nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida a convergência entre formas de acesso e provimento ao cargo, formação inicial, formação continuada, jornada de trabalho, incluindo horas para as atividades que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho com a participação dos pares, asseverando-se:

I - acesso à carreira por concurso de provas e títulos orientado para assegurar a qualidade da ação educativa;

II - fixação do vencimento ou salário inicial para as carreiras profissionais da educação de acordo com a jornada de trabalho definida nos respectivos planos de carreira no caso dos profissionais do magistério, com valores nunca inferiores ao do Piso Salarial Profissional Nacional, vedada qualquer diferenciação em virtude da etapa ou modalidade de educação e de ensino de atuação;

III - diferenciação por titulação dos profissionais da educação escolar básica entre os habilitados em nível médio e os habilitados em nível superior e pós-graduação *lato sensu*, com percentual compatível entre estes últimos e os detentores de cursos de mestrado e doutorado;

IV - revisão salarial anual dos vencimentos ou salários conforme a Lei do Piso;

V - manutenção de comissão paritária entre gestores e profissionais da educação e os demais setores da comunidade escolar para estudar as condições de trabalho e propor políticas, práticas e ações para o bom desempenho e a qualidade dos serviços prestados à sociedade;

VI - elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério, com a sua participação;

VII - oferta de programas permanentes e regulares de formação e aperfeiçoamento profissional do magistério e a instituição de licenças remuneradas e formação em serviço, inclusive em nível de pós-graduação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como os objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica.

Art. 20. Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público devem se pautar nos preceitos da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que dispõe sobre a parcela da verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb), destinada ao pagamento dos profissionais do magistério, bem como no artigo 69 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE).

Parágrafo único. As fontes de recursos para o pagamento da remuneração dos profissionais do magistério público são aquelas descritas no artigo 212 da Constituição Federal e no artigo 60 do seu Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, além de recursos provenientes de outras fontes vinculadas à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Art. 21. Sobre as formas de organização e gestão da educação básica, incluindo as orientações curriculares, os entes federados e respectivos sistemas de ensino, redes e

instituições educativas deverão garantir adequada relação numérica professor/educando, levando em consideração as características dos educandos, do espaço físico, das etapas e modalidades da educação e do projeto pedagógico e curricular.

CAPÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. Os cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.

Parágrafo único. Os pedidos de autorização para funcionamento de curso em andamento serão restituídos aos proponentes para que sejam feitas as adequações necessárias.

Art. 23. Os processos de avaliação dos cursos de licenciatura serão realizados pelo órgão próprio do sistema e acompanhados por comissões próprias de cada área.

Art. 24. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas interdisciplinares, serão objeto de regulamentação suplementar.

Art. 25. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, em especial a Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997, a Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999, a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e suas alterações, a Resolução nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, e a Resolução nº 3, de 7 de dezembro de 2012.

Referências Bibliográficas

- AGUIAR, M.A.S. *et al.* Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Educ. Soc.*, vol. 27, n. 96, p. 819-842, out. 2006, ISSN 0101-7330.
- AGUIAR, M.A.S. O movimento dos educadores e sua valorização profissional: o que há de novo em anos recentes? *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 249-262, 2009.
- AIRES, C.J. *Relatório do estudo analítico sobre as políticas públicas de gestão democrática do ensino público da educação básica*. CNE, UNESCO, 2015.
- ALVES, L. *Direitos humanos como tema global*. S. Paulo: Perspectiva, 1994.
- ALVES, L.R. *Imagens e representações do/da professor(a) (educador/a?) na imprensa brasileira e no documento-referência para Conae 2014*. Brasília: CNE, 2013.
- _____. *Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores/as - articulações possíveis*. Brasília: CNE, 2013a.
- _____. *Princípios e Fundamentos para uma Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica na vigência do PNE e no interior do SNE*. Brasília: CNE, 2014.
- ANDRÉ, M. *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educ. Soc.*, vol. 20, nº 68, p. 301-309, dez. 1999, ISSN 0101-7330.
- ANDRÉ, M. Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, vol. 23, nº 86, p. 213-230, fev. 2015, ISSN 0104-4036.
- APRESENTAÇÃO. A articulação entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. *RBPG: Capes*, número 16, 2012.
- ARROYO, M.G. Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. In: *Educar em Revista*. Curitiba: Editora UFPR. 1, n. 55, p. 48, jan/mar. 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (Anped). Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”, 2014, 8p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (Anpae). Análise do documento: “Projeto de Resolução”, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada, 2014, 4p.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (Anfope). Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”, 2014, 8p.
- BORDAS, M.C. Documento A: Projeto 914BRA1123 – CNE - Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. 2009a. Impresso.
- _____. Documento B: *Avaliação da implantação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores nos cursos de licenciatura*. Projeto 914BRA1123 – CNE - Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. 2009b. Impresso.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, 2006.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Escassez de professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais. Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio (CNE/CEB), Brasília, 2007.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos*. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, e Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para o Atendimento Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância*. Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nºs 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e 2/2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior*. Parecer CNE/CES nº 15, de 13 de dezembro de 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, MEC, 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/documento_final_sl.pdf. Acesso em janeiro de 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, MEC, 2014. Disponível em <http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>. Acesso em janeiro de 2015.
- BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação & Sociedade*, vol. 35, nº 129, p. 1241-1259, dez. 2014.
- BRZEZINSKI, Iria (Org.). *LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos*. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. *Anfope em movimento: 2008-2010*. Brasília: Liber Livro/Anfope/Capes, 2011.
- CANDAU, V.M. e SACAVINO, S. *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.*, vol. 13, n. 37, p.45-56, abr. 2008, ISSN 1413-2478
- CANDAU, V.M. e LEITE, M.S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cad. Pesqui.*, vol. 37, n. 132, p.731-758, dez. 2007, ISSN 0100-1574.
- CAPES. *Relatório de Gestão DEB 2009-2013*. Brasília, 2014.
- CENTRO ACADÊMICO PAULO FREIRE. Avaliação crítica da proposta do núcleo docente estruturante para o novo projeto político pedagógico do curso de pedagogia da faculdade de educação da UFG. Goiânia, mimeo, 2014.
- CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO E SOCIEDADE (Cedes). Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”. 2014, 6p.
- CNTE. *Políticas e gestão da educação básica: concepções e proposições da CNTE*. Brasília: CNTE, 2013.
- COÊLHO, I.M. Diretrizes Curriculares e Ensino de Graduação. In: *Estudos*, 22, abr. de 1998.
- COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*, 2a. ed. S. Paulo: Saraiva, 2001.
- CONFERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”. 2014, 6p.
- CONSELHO NACIONAL DAS INSTITUIÇÕES DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICO (Conif). *Política Nacional de formação de professores para a educação básica brasileira*, 2014, 4p.
- CURY, C.R.J. Reforma universitária na nova lei de diretrizes e bases da educação nacional? *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 101, p. 3-19, 1997.
- DAMIES, O.T. *As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica e a Formação de Professores: Subsídios para o Processo de Avaliação e Revisão das Orientações Sobre Formação de Professores Para Educação Básica*. PROJETO 914BRZ1001-4 – CNE/UNESCO: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. 2012. Impresso.
- DOSSIÊ. Formação de Professores: impasses e perspectivas. In. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, CNTE, v. 2, n. 2/3, 2008.
- DOSSIÊ Educação e Diversidade . In. *Revista Retratos da Escola* Brasília, CNTE, v. 7, n. 13, 2013
- DOURADO, L.F. A Conferência Nacional de Educação e a Construção de Políticas de Estado. In. FRANÇA, M. e MOMO, M. (Orgs). *Processo Democrático participativo. A construção do PNE*. Campinas,SP: Mercado das Letras, 23-40, 2014.
- _____. *A Base Comum Nacional e a formação dos professores*. Brasília, CNE, 2013.

- _____. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. *RBP AE*, v. 29, n. 2, p. 367-388, maio/ago. 2013a.
- _____. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educ. Soc.*, vol. 34, n. 124, p. 761-785, set. 2013, ISSN 0101-7330.
- _____. Documento C: Consolidação das normas do CNE sobre formação de professores. PROJETO 914BRA1123 – CNE- Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. 2009. Impresso.
- _____. OLIVEIRA, J.F. e GUIMARÃES, V.S. *A reformulação dos cursos de licenciatura da UFG: construindo um projeto coletivo*. Goiânia: Inter-Ação, v. 1, 2003, p.195-204
- FREITAS, H.C.L de. PNE e formação de professores: contradições e desafios. In. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014.
- _____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, , vol. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002, ISSN 0101-7330.
- _____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, vol. 28, n.100, p.1 203-1230, out. 2007, ISSN 0101-7330.
- FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES, CENTRO DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS (Forumdir). Análise do Documento “Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada”. 2014, 4p.
- GATTI, B.A, BARRETO, E.S.S e ANDRÉ, M.E.D.A. *Políticas Docentes no Brasil*. Estado da Arte. Brasil, Unesco, 2011, 300p.
- GATTI, B.A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Rev. Bras. Educ.*, vol. 13, n. 37, p. 57-70, abr. 2008, ISSN 1413-2478.
- _____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, vol. 31, n.113, p. 1355-1379, dez. 2010, ISSN 0101-7330.
- GOMES, N.L. *Formação de Professores e Diversidade*. Brasília: CNE, 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Relatório Nacional da Pesquisa TALIS*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, MEC/Inep/Deed, 2014.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Perfil da docência no Ensino Médio Regular*. Brasília: Diretoria de Estatísticas Educacionais, MEC/Inep/Deed, 2015.
- LEITE, Y.U.; LIMA, V.M.M. Cursos de pedagogia no Brasil: o que dizem os dados do INEP/mec? In. *Ensino Em-Revista*, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010.
- LIMA, J.F. *Questões e provocações sobre a formação de professores*. Brasília: CNE, 2013.
- _____. *Reflexões sobre formação inicial e continuada de professores/as - articulações possíveis*. Brasília: CNE, 2013a.
- MOREIRA, A.F.B; CANDAU, V.B. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Rev. Bras. Educ.*, n. 23, p.156-168., ago. 2003, ISSN 1413-2478.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em janeiro de 2014.
- OLIVEIRA, D.A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. *Educ. rev.*, n. 44, p.209-227, dez 2006, ISSN 0102-4698.
- OLIVEIRA, D.A. (Coord.); AUGUSTO, M.H.G., GOMES, H.S.O; e HONÓRIO, L.C. *Estudio sobre criterios de calidad y mejora de la formación docente del Mercosur*. Informe Brasil. Programa de Apoyo al Sector Educativo del Mercosur (PASEM), 2013.

- PEIXOTO, A.J. (Org.). *Formação de professores, políticas, concepções e perspectivas*. Goiânia: Alternativa, v. 1, p. 69-80, 2001.
- PIMENTA, S.G.; ALMEIDA, M.I. (Orgs.). *Estágios Supervisionados na Formação Docente*. 1ª. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- PIMENTA, S.G.; LIBÂNEO, J.C. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 68, p. 239-277, 2000.
- RODINO, A. M.; TOSI, G.; FERNANDEZ, M. B.; ZENAIDE, M. De N. (orgs.) *Cultura e educação em direitos humanos na América Latina*. João Pessoa: UFPB, 2014.
- SANDER, B. *Docência e Formação Docente*. Tendências internacionais e significados locais. Brasília: CNE, 2013.
- SCHEIBE, L. e AGUIAR, M.A.S. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. *Educ. Soc.*, vol. 20, n. 68, p. 220-238, dez. 1999, ISSN 0101-7330
- SCHEIBE, L. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. *Educ. Soc.*, Set 2010, vol.31, no.112, p.981-1000, ISSN 0101-7330.
- _____. Documento Técnico B: Avaliação da Implantação das Novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia. PROJETO 914BRA1123 – CNE - Políticas Educacionais: Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras. 2009. Impresso.
- SILVA, K.A.P.C.; LIMONTA, S. (Orgs.). *Formação de Professores na Perspectiva Crítica: Resistência e Utopia*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília (UNB), 2015.
- SOUSA, N.H. Bicalho de. Comitês Estaduais de Educação em Direitos Humanos no Brasil: desafios e perspectivas. In: SILVA, A. T. R. da. *Leituras críticas em educação e direitos humanos*. Brasília: Liber Livro/ Alia Opera, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio. O problema da formação do magistério. In: Documenta. CFE, número 62, p. 11, nov. 1966.
- TUTTMAN, M.T. *A sociedade desejada. Qual?* Brasília: CNE, 2013.
- UFG/Faculdade de Educação, Contribuição da FE/UFG à Proposta de Resolução dos debates das DCN de Formação de Professores. Goiânia, UFG/FE, 2015, 3p.
- UFG/Fórum de Licenciaturas. Contribuição do Fórum de Licenciaturas da UFG ao debate das DCN de Formação de Professores. Goiânia, UFG, 2015, 2p.
- UFRN/Departamento de Educação. Contribuição do Fórum de Licenciaturas da UFG ao debate das DCN de Formação de Professores. Goiânia, UFG, 2015.
- VIEIRA, J.D. Valorização dos profissionais: carreira e salários. In: *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 409-426, jul./dez. 2014.