

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CAMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

THAIS PASCHOAL POSTINGUE

**FORMAR PARA AVALIAR: Racionalidade comunicativa e currículos de
licenciatura em matemática**

THAIS PASCHOAL POSTINGUE

FORMAR PARA AVALIAR: Racionalidade comunicativa e currículos de licenciatura em matemática

Dissertação apresentada junto à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – UNESP e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre.

Linha de Pesquisa: Educação Matemática

Orientadora: Deise Aparecida Peralta

Coorientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Ilha Solteira
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

P857f Postingue, Thais Paschoal.
Formar para avaliar: racionalidade comunicativa e currículos de licenciatura em matemática / Thais Paschoal Postingue. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2019
184 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ciências e Matemática, 2019

Orientadora: Deise Aparecida Peralta
Coorientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Inclui bibliografia

1. Formação de professores de matemática. 2. Avaliação. 3. Currículo. 4. Habermas. 5. Diretrizes curriculares.


Raiane da Silva Santos

Supervisora Técnica de Serviço
Serviço Técnico de Referência, Atendimento ao usuário e Documentação
Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação
CRB/8 - 9999

THAIS PASCHOAL POSTINGUE

**FORMAR PARA AVALIAR: Racionalidade comunicativa e currículos de
licenciatura em matemática**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus Ilha Solteira.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Deise Aparecida Peralta
UNESP – Ilha Solteira
Orientadora

Prof. Dr. Jair Lopes Júnior
UNESP – Bauru

Prof.^a Dr.^a Fabiana Maris Versuti Stoque
USP – Ribeirão Preto

Ilha Solteira
2019

Aos meus pais Jair (*in memoriam*) e Suzi, que dignamente me mostraram o caminho da honestidade e persistência, não medindo esforços para que eu chegasse até esta etapa.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelos sonhos e conquistas até aqui alcançados.

À minha querida orientadora, Prof^a. Dr^a. Deise Aparecida Peralta pelo modelo de Agir Comunicativo, dedicação, comprometimento e confiança que me deposita desde o primeiro ano de graduação.

Ao meu co-orientador Prof. Dr. Harryson Junio Lessa Gonçalves pelos momentos agradáveis de contribuição e aprendizado.

Aos meus pais, Jair (*in memorian*) e Suzi, pela imensa dedicação, me tornando uma pessoa melhor a cada dia. Agradeço ainda por sempre acreditarem em mim.

À minha querida irmã Viviane pelas longas conversas, atenção e apoio incondicional.

Ao meu noivo Henrique, pessoa com a qual amo partilhar a vida, pelo companheirismo, incentivo e compreensão que me ajudaram a superar os desafios.

À toda minha família, em especial aos meus avós, Antônio e Nércia; meus tios, Arcanjo (*in memorian*), Maria e meu primo Murilo, modelos de amor, pelo excepcional apoio em todos os momentos.

A todos meus amigos que estiveram ao meu lado e compartilharam de muitas risadas, dúvidas e angústias encontradas no caminho. Especialmente, Andrew Souza, Andrezza Flores, Bruna Mendes, Carla Lino, Flávio Taveira, Jaqueline Miranda, Karina Silva, Marcela Lopes e Natalia Polidoro.

A todos aqueles que acreditaram ser possível e contribuíram para meu crescimento e aprendizado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

Parece pertinente e necessário questionar modelos de formação de professores de matemática, no que se refere a avaliar aprendizagens, pautados em racionalidade técnica. Tal necessidade, já constatada em estudos anteriores, suscitou motivação para essa pesquisa, buscando analisar, segundo a Teoria da Ação Comunicativa, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática, bem como os respectivos Pareceres que os apreciaram, em relação a formar professores para avaliar no ensino de matemática. Definindo-se metodologicamente como análise documental, a investigação parte do levantamento de documentos e da formulação de quadro teórico sobre pensamento habermasiano, avaliação no ensino de matemática, currículo e formação inicial de professores. Tais fontes foram obtidas através de acervos de bibliotecas físicas e virtuais, além de consultas a sistema de buscas, principalmente o Google Acadêmico. A análise das Diretrizes e dos Pareceres, referidos acima, pautou-se pela busca de evidências de orientações, prescrições e/ou menções relacionadas com o compromisso de formar professores para avaliar aprendizagens no ensino de matemática. A título de considerações e para efeito de resultados, ressaltamos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática e os respectivos Pareceres, demonstram preocupações características de valorização do conhecimento específico em matemática, próprias de modelos de formação amparados em racionalidade técnica, e de omissão em relação aos conhecimentos vinculados à prática de avaliação da aprendizagem como uma necessidade formativa para futuros professores de matemática.

Palavras-chave: Formação de professores de matemática. Avaliação. Currículo. Habermas. Diretrizes curriculares.

ABSTRACT

It seems pertinent and necessary to question models of teacher training in mathematics, in what concerns to evaluate learning, based on technical rationality. This need, as found in previous studies, raised motivation for this research, trying to analyze, according to the Theory of Communicative Action, the National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing in Magisterium of Professional Higher Education for Basic Education, the Curriculum Guidelines for the courses of Bachelor's and Mathematics in Mathematics, and the respective Opinions that appreciated them, in relation to train teachers to evaluate in the teaching of mathematics. Defined methodologically as documentary analysis, the research parts of the collection of documents and the formulation of theoretical framework on Habermasian thinking, evaluation in mathematics teaching, curriculum and initial teacher training. These sources were obtained through collections of physical and virtual libraries, in addition to queries to the search system, mainly Google Scholar. The analysis of the Guidelines and Opinions mentioned above were guided by the search for evidence of guidelines, prescriptions and / or mentions related to the commitment to train teachers to evaluate learning in mathematics teaching. By way of considerations and results effect, we emphasize that the National Curriculum Guidelines for Initial Training and Continuing in Magisterium of Professional Higher Education for Basic Education and the Curriculum Guidelines for Degree courses and Bachelor of Mathematics, and their opinions, demonstrate enhancement features concerns the specific knowledge in mathematics, own supported training models in technical rationality, and omission regarding to knowledge linked to practice assessment of learning as a training need for future math teachers.

Keywords: Teacher training. Mathematics. Evaluation. Curriculum. Habermas. Curricular Guidelines.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Informações sintéticas sobre os trabalhos encontrados nos eventos ENEM e SIPEM.....	20 e 21
Quadro 2: Descrição das disciplinas que se referem à avaliação nos cursos de licenciatura em matemática das Universidades Estaduais Paulistas.....	26, 27 e 28

LISTA DE SIGLAS

BNCFP – Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática

SIPEM – Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

UERJ – Universidade Estadual do Rio de Janeiro

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

IFSP – Instituto Federal de São Paulo

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP – Universidade de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	MAPEANDO O QUE DIZEM OS PESQUISADORES E OS CURRÍCULOS ...	16
2.1	O que dizem pesquisadores da área de Educação Matemática	16
2.1.1	<i>Uma área, dois eventos e várias carências relatadas</i>	16
2.1.2	<i>Descrição da busca nos anais</i>	18
2.1.3	<i>Sobre os trabalhos</i>	21
2.2	Formar para avaliar em cursos de licenciatura em matemática: O caso das Universidades Estaduais Paulistas	25
2.2.1	<i>Discussão das características apresentadas nos documentos</i>	28
3	JÜRGEN HABERMAS E SUA RAZÃO COMUNICATIVA	34
3.1	Projeto de modernidade, os Ideais Iluministas e a Escola de Frankfurt	34
3.2	Teoria da Ação Comunicativa	36
3.3	Mundo da Vida e Sistema	40
3.4	Esfera Pública	42
4	AVALIAÇÃO E O FORMAR PARA AVALIAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA	44
4.1	A Avaliação e o avaliar	44
4.2	Identidade Profissional Docente para Avaliar no Ensino de Matemática	51
4.3	Teorias Curriculares: Perspectivas	57
5	RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISE	65
5.1	Desenvolvimento da Pesquisa	65
5.2	A constituição dos dados	65
5.2.1	<i>Levantamento Documental</i>	65
5.2.2	<i>Procedimentos de análise</i>	66
5.3	Análise das Diretrizes Curriculares e Pareceres	66
5.3.1	<i>Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica</i>	68
5.3.2	<i>Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Matemática</i>	80
5.3.3	<i>Discussão</i>	84
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

Em pesquisa realizada anteriormente (Iniciação Científica Processo FAPESP 2016/01855-8), analisei, segundo os princípios habermasianos da Teoria Crítica, a organização curricular descrita no Projeto Político Pedagógico (PPP) de cursos de licenciatura em matemática das três Universidades Públicas Estaduais Paulistas (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Universidade de São Paulo - USP, Universidade de Campinas - UNICAMP). Durante a investigação, foram identificados aspectos que privilegiam a formação dos futuros professores para avaliação da aprendizagem voltados apenas para a mensuração de desempenhos (POSTINGUE, 2016).

Nos resultados da referida pesquisa, encontram-se evidências de um formar para avaliar próximo de características instrumentais na organização disciplinar dos cursos, sobressaindo aspectos que privilegiam a formação específica em matemática. Além disso, foram encontradas iniciativas isoladas de discussão de avaliação da aprendizagem, explicitadas como conteúdo em programas de ensino de disciplinas clássicas das licenciaturas como Didática e Prática de Ensino. As descrições apregoadas nos documentos investigados são omissas acerca de ações que privilegiem interação entre os elementos constituintes de um currículo, ações livre de assimetrias e espaços públicos de busca de Entendimentos¹ e Consensos. Ou seja, são omissas em relação a prescrições/orientações/recomendações/diretrizes que se aproximem de uma racionalidade alternativa à razão instrumental.

Diante do que fora investigado, ousar dizer que a racionalidade técnica impera nas organizações curriculares analisadas, pois os processos envolvidos parecem considerar a formação como soma de partes, como conjunto de disciplinas que tratam isoladamente de seus assuntos. É possível ainda afirmar que os currículos analisados se alinham a modelos de formação cuja preocupação maior centra-se na própria técnica, no domínio sobre o conteúdo (dominação metódica, científica, calculada e calculista), que é pensada por um grupo e distribuído em disciplinas e/ou outras atividades acadêmicas fechadas em seus conteúdos, em detrimento de espaços coletivos de construção curricular. Aparentemente, há nesses modelos a lógica que a soma de conhecimentos específicos dará conta de conferir a um professor o repertório de saberes que o habilitem à prática cotidiana de sala de aula. E nesse sentido, a

¹ Neste trabalho, assim como em Chapani (2010), os termos com carga conceitual de Habermas serão abordados com letra inicial maiúscula, como Entendimento, Consenso, Emancipação, Ação Estratégica e Ação Comunicativa, a menos que se tratem de citação literal.

formação docente em matemática carece de currículos que contemplem o saber avaliar como uma necessidade formativa.

Em relação à referida carência, evoco memórias de aluna de um curso de graduação de licenciatura em matemática de uma universidade pública paulista, em relação à avaliação. Me faltam aquelas relativas a aprender a avaliar, aprender repertório próprio daquele que irá avaliar aprendizagem de conteúdos curriculares de matemática, mas me sobram experiências de avaliações às quais fui submetida. Essas últimas memórias se resumem à aplicação de instrumentos escritos: ou seja, na universidade, aprendi a ser avaliada, a me comportar quando alguém me avalia em relação a algum conteúdo curricular, mas me faltou aprendizagens em relação a como avaliar aprendizagens de conteúdos curriculares. Fui uma estudante que prestava atenção na explicação do professor, cumpria os deveres e em consequência alcançava boas notas nas “famosas” provas.

Ao vivenciá-lo, desconfiei que esse método classificatório e conservador, fosse insuficiente para evidenciar o conhecimento de alguém e fornecer subsídios para algo que chamamos de avaliação. Afinal, como acessar o que o outro sabe com tão pouca interação, com tão pouca atividade de troca, com tão pouca comunicação entre quem avalia e quem é avaliado? A inquietação a partir disso e de toda minha trajetória anterior, nesses mesmos moldes, suscitou motivação para questionar modelos de formação pautados na racionalidade técnica que privilegiam os fins sem, no entanto, considerar espaços de troca entre os envolvidos, entre as diversas áreas do conhecimento. Nesse sentido, parece pertinente pensar em modelos de formação docente capazes de fazer críticas ao que está posto, e comumente aceito nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática.

Segundo Chapani (2010) as teorias de Habermas têm “embasado a construção de teorias educacionais e possibilitado fundamentar modelos críticos de formação docente” (p.54). Podemos considerar que a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) de Habermas (2012a, 2012b) pode assumir dimensões importantes na formação de professores, mais especificamente, na esfera do avaliar aprendizagens, pois possibilita processos formativos nos quais há recuperação de espaços que visam troca entre os conhecimentos/disciplinas. Espaços que antes eram colonizados por agente dominante, passam a privilegiar processos emancipatórios da razão e a participação ativa dos licenciados em sua formação. Nesse sentido, segundo o mesmo autor, há a necessidade de romper com paradigmas conservadores, visando uma nova construção curricular em que possa ser colocada como prioridade a inclusão de novos campos e possibilidades de saberes.

Como defende Habermas (2012a, 2012b), a sociedade deve passar por um processo de liberdade, Emancipação do pensamento, e esse processo perpassa na organização curricular para a formação de professores, assim que um currículo deve ser lugar para a construção de uma nova realidade. Como cita Gomes (2009), é necessária a construção de um projeto educativo que privilegie o diálogo, a interação e o Entendimento como formas de coordenação da ação social e pedagógica.

Em tempos de imperativos de avaliação externa e em larga escala, o saber avaliar é uma demanda carregada de responsabilidades e técnicas, mas também de postura política que exigem diariamente do professor de matemática uma postura frente a questões sistêmicas. Diante desse cenário e da necessidade defendida por Gomes (2009), o professor de matemática enfrenta no exercício de sua profissão uma árdua tarefa. Assim o sendo, se faz necessário que a formação de professores de matemática considere a avaliação da aprendizagem como algo que imprima nos docentes o anseio por espaços para discussão de aspectos relevantes, proporcionando o Entendimento, mas também o prepare para tensão contínua que o avanço do sistema, caracterizado pela razão instrumental, promove ao tentar invadir os espaços coletivos que tentam se amparar em razão comunicativa.

Desse modo, e em termos de tentativa de mínimas garantias, com ciência de que se trata de condição necessária, mas não suficiente, formar para avaliar aprendizagem de conteúdos curriculares de matemática deveria estar previsto nas ações apregoadas por diretrizes nacionais que regem a formação de professores de matemática. Digo isso porque avaliação é um tema recorrente em discussões de políticas e programas governamentais para educação.

Grego (2012) refere-se às metodologias de avaliação adotadas no Governo do Estado de São Paulo como categorias centrais na definição de políticas educacionais. Em outras palavras, o Estado tem um grande papel em influenciar e determinar as regras do que se faz na escola, e assim o sendo, os professores deveriam ser formados para lidar com tais influências que se materializam em diretrizes curriculares para reger a formação inicial e continuada de tais profissionais. Ainda segundo a autora, a função sistemática da avaliação, muitas vezes é responsável pelo fracasso escolar e a exclusão significativa de uma grande parcela de alunos, e quando é associado à avaliação em matemática esse fator se agrava ainda mais, conferindo em alguma medida, responsabilidade ao professor.

[...] a avaliação não é somente reflexão, menos ainda a intervenção na realidade. A avaliação lança mão da reflexão e pode contribuir com a intervenção, mas não se confunde e não se restringe a esses aspectos, até porque seria confundir avaliação com todo o processo pedagógico. (ALAVARSE, 2013, p. 144).

No entanto, para que avaliação tome esse sentido, é preciso uma formação adequada aos professores para o saber avaliar, considerando que avaliar significa ir além de aferir o desempenho do aluno. Isto posto, mesmo quando o alvo de avaliação é o desempenho, muitas são as variáveis envolvidas, sendo que na maioria das vezes, nem se consegue dimensionar o que realmente rege o comportamento do aluno responsável pelo desempenho alvo de avaliação.

Parece ser possível aceitar que a formação do professor deveria habilitá-lo a avaliar dimensões que se fazem presentes quando se está à frente de uma sala de aula e diante de Diretrizes Curriculares a cumprir. (CAVACO, 2007, *apud* PACHECO, 2011). Parece ainda passível de aceitação conceber a avaliação em matemática orientada para a promoção das aprendizagens e para a regulação do ensino, sendo um processo autônomo, planejado e transparente ao mesmo tempo integrado a pressupostos curriculares. E para tanto, é pertinente e necessário aos professores determinada formação para atuar nesse contexto.

Diante disso, e considerando a necessidade de o professor atuar em contextos que exigem o avaliar como prática diária, uma formação de professores de matemática adequada deveria concentrar ênfase em ações estruturadas que caracterizassem um formar para avaliar. Nesse sentido, a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) defendida por Habermas (2012a, 2012b) nos parece bastante pertinente tanto para oferecer subsídio conceitual e metodológico para análise de Diretrizes para estruturas curriculares, quanto para oferecer fundamentos para tais estruturas. Isto oferece então elementos de análise para a racionalidade que subjaz a processos de interação humana (PERALTA, 2012).

A aplicação do conceito alargado de racionalidade pode ajudar a compreender a estruturação de uma formação para avaliar em cursos de licenciatura em matemática, bem como fundamentar, na perspectiva da Ação Comunicativa, processos mobilizados nas práticas de avaliação da aprendizagem. Uma formação pautada em princípios da Ação Comunicativa permitiria a compreensão da realidade organizacional da escola e do sentido da construção de práticas avaliativas comprometidas com a aprendizagem dos alunos em um contexto social marcado por desigualdades, ranqueamentos e exclusões.

Habermas (2014) entende, basicamente, a sociedade segundo dois vetores: como Sistema e como Mundo da Vida. Aplicando esta proposta de Habermas à escola, damos visibilidade ao seu caráter institucional e autorregulador enquanto Sistema, pois as funções dos seus membros são reguladas de acordo com a hierarquia institucional, e enquanto Mundo da Vida, a escola apela para as ações que se coordenam através de interações comunicativas estabelecidas entre aqueles que a constituem. Nessa perspectiva, as ações realizadas pela escola

colocam-se entre duas racionalidades: a racionalidade instrumental do Sistema e a racionalidade comunicativa, crítica e democratizante, própria do Mundo da Vida, possibilitando acordos e Consensos.

A fundamentação em Habermas me permitiu vislumbrar um enfoque que proporcione aos professores de matemática pensar em sua formação e em sua ação, privilegiando espaços de interação comunicativa. A teoria habermasiana aprofunda a autorreflexão, conferindo segurança às interpretações, socializando as decisões e incluindo todos nos processos educacionais e nesse sentido, Emancipação pode se tornar o ideal de formação.

Diante do exposto e da eminência da necessidade de formar para avaliar no ensino de matemática, busquei analisar diretrizes curriculares nacionais que regulamentam a formação de professores de matemática, de acordo com os pressupostos da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012a, 2012b), especificamente no que se refere à avaliação na formação inicial de professores.

Mais especificamente:

a) Identificar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática e seus respectivos Pareceres, a presença de descrições/orientação/diretrizes e/ou qualquer menção quanto ao formar para avaliar aprendizagens;

b) Discutir, segundo os princípios habermasianos do Agir Comunicativo, caso se façam presentes, conceitos e procedimentos relacionados a formar para avaliar descritos nos documentos analisados;

c) Associar as concepções de Habermas à formação de professores de matemática para avaliar aprendizagem.

A esta introdução, segue o primeiro capítulo dedicado a um levantamento bibliográfico acerca da avaliação na formação inicial de professores de matemática e a preocupação com as diretrizes curriculares que regulamentam tal formação a partir de dois grandes e significativos eventos dentro da Educação Matemática. Ainda no primeiro capítulo, são explicitados os dados encontrados na pesquisa de Iniciação Científica da autora, porém, sem preocupação com a análise propriamente dita referente à teoria habermasiana.

O capítulo seguinte se dedica ao referencial teórico-metodológico habermasiano, no qual é explicitado o pensamento do filósofo alemão acerca da sua teoria de reconstrução da Teoria Crítica, mais precisamente um diagnóstico sobre a crise do projeto de modernidade,

conceitos e procedimentos que constituem as bases da obra de Habermas – Teoria do Agir Comunicativo – Agir Comunicativo, Mundo da Vida e Sistema, Esfera Pública.

No terceiro capítulo, são discutidos aspectos e perspectivas da avaliação da aprendizagem bem como a formação de professores de matemática neste âmbito, abordando avaliação na formação inicial a partir da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas, perspectivas de currículo – especialmente a teoria crítica do currículo.

O quarto capítulo é dedicado aos procedimentos metodológicos que delinearam a pesquisa, explanação dos resultados obtidos da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério e das Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática no que se referem à avaliação na formação inicial de professores de matemática, além da discussão a partir da Teoria da Ação Comunicativa (TAC) (HABERMAS, 2012a, 2012b).

Por fim, o quinto capítulo é dedicado às considerações finais da pesquisa.

2 MAPEANDO O QUE DIZEM OS PESQUISADORES E OS CURRÍCULOS

Considerando o saber avaliar como uma necessidade formativa de futuros professores de matemática e o caráter prescritivo e regulatório que diretrizes nacionais para cursos de graduação exercem no Brasil, este capítulo traz em sua primeira seção o que dizem pesquisadores da área de Educação Matemática, por meio de publicações em anais de dois eventos significativos da área (ENEM e SIPEM)², sobre formação inicial de professores de matemática, em especial no que se refere a formar para avaliar e diretrizes que regulamentam tal formação.

Em uma segunda seção deste capítulo, figura-se o estudo de um caso sobre como cursos de graduação regidos pelas diretrizes nacionais se configuram curricularmente, em relação à formar professores de matemática para avaliar aprendizagens. Trata-se de uma pesquisa (Processo FAPESP 2016/01855-8) que analisou a organização curricular descrita nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em matemática das três Universidades Públicas Estaduais Paulistas (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Universidade de São Paulo - USP, Universidade de Campinas – UNICAMP).

2.1 O que dizem pesquisadores da área de Educação Matemática

2.1.1 *Uma área, dois eventos e várias carências relatadas*

A Educação Matemática é uma área relativamente nova, sendo um campo de investigação que se expandiu a partir do início da década de 1950, com a inquietação sobre as problemáticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem matemática. No Brasil, essa área do conhecimento se consolidou com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM) em 1988, com foco e escopo de congregar profissionais que se debruçam sobre questões do ensino, aprendizagem e avaliação em matemática. Por ser um campo vasto e rico em estudos, destaca-se a avaliação da aprendizagem como um tema de considerável complexidade, que segundo Onuchic e Allevato (2011), passou a ser incorporada pela área da

² Em tais eventos adota-se o termo “professores que ensinam matemática” justamente como em Peralta (2017b, p. 19) “para designar também, além dos professores licenciados em matemática, os professores polivalentes – aqueles que atuam na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental”, ou seja, pedagogos que mesmo não tendo o título de “professor de matemática”, ensinam matemática. Ainda para a mesma autora, esses pesquisadores veem merecendo cada vez mais atenção pelo crescente número de pesquisas voltadas a formação de professores que ensinam matemática.

Educação Matemática relacionando-se mais ao desenvolvimento do processo de aprendizagem do aluno e menos ao julgamento dos resultados obtidos.

O Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) é um evento de alta abrangência que é atualmente, realizado a cada três anos, tendo como objetivo reunir profissionais que ensinam matemática, pesquisadores e estudiosos da área para trocas de experiências e divulgação de pesquisas no âmbito da Educação Matemática em todos os níveis de ensino. O I ENEM foi realizado em fevereiro de 1987 no Centro de Ciências Matemáticas, Física e Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo/SP, demonstrando o comprometimento com um estudo sério, organizado e competente em nosso país. Desde então, o evento consolidou-se, sendo realizado em diferentes lugares: II ENEM em 1988 – Maringá/PR; III ENEM em 1990 – Natal/RN; IV ENEM em 1992 – Blumenau/SC; V ENEM em 1995 – Aracajú/SE; VI ENEM em 1998 – São Leopoldo/RS; VII ENEM em 2001 – Rio de Janeiro/RJ; VIII ENEM em 2004 – Recife/PE; IX ENEM em 2007 – Belo Horizonte/MG; X ENEM em 2010 – Salvador/BA; XI ENEM em 2013 – Curitiba/PR; XII ENEM em 2016 – São Paulo/SP.

Embora as edições do ENEM tenham cumprido papel fundamental na divulgação de pesquisas em Educação Matemática por suas grandes dimensões, seu número alto de participantes, sua abrangência e pela falta de espaços suficientes para discussão mais aprofundada, surge como uma necessidade o Seminário Internacional de Pesquisas em Educação Matemática (SIPEM). Idealizado pela SBEM, se constitui em uma das atividades mais importantes dentre as realizadas pela associação, possibilitando o examinar minuciosamente da produção brasileira na área. Para atingir tal expectativa, a partir da segunda edição, o SIPEM foi dividido em 12 grupos de trabalhos³ (GT) e a sua realização passou a ser trienal. O I SIPEM⁴ ocorreu na cidade de Serra Negra/SP no ano de 2000 e contou com a participação de 124 pesquisadores da área e Educação Matemática. Os eventos subsequentes foram realizados em: II SIPEM em 2003 – Santos/SP; III SIPEM em 2006 – Águas de Lindóia/SP; IV SIPEM em 2009 – Taguatinga/DF; V SIPEM em 2012 – Petrópolis/RJ; VI SIPEM em 2015 – Pirenópolis/GO; VII SIPEM em 2018 – Foz do Iguaçu/PR.

³ A partir do VI SIPEM foi criado o 13º GT. São eles: GT1 = Matemática na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; GT2 = Educação Matemática nos anos finais do ensino fundamental; GT3 = Educação Matemática no ensino médio; GT4 = Educação Matemática no ensino superior; GT5 = História da matemática e cultura; GT6 = Educação Matemática: novas tecnologias e educação a distância; GT7 = Formação de professores que ensinam matemática; GT8 = Avaliação em educação matemática; GT9 = Processos cognitivos e linguísticos em Educação Matemática; GT10 = Modelagem matemática; GT11 = Filosofia da Educação Matemática; GT12 = Ensino de probabilidade e estatística; GT13 = Diferença, inclusão e Educação Matemática.

⁴ O I SIPEM contou com pesquisadores internacionais da área de Educação Matemática, dentre eles os professores doutores: João Pedro da Ponte (Portugal) e Rafael Nuñez (Estados Unidos da América).

Por se tratarem dos dois eventos de maior destaque na área de Educação Matemática, congregando pesquisadores relacionados a essa área do conhecimento, foram selecionados nos anais de tais eventos, especificamente nas comunicações científicas: 1) Estudos que se dedicam à problemática da avaliação no ensino de matemática na formação inicial de professores; 2) Estudos no âmbito da formação inicial de professores de matemática que tratam sobre discussão/análise curricular das Diretrizes⁵ para Educação Básica. Como demarcação temporal, o ano de 2003 foi selecionado pela justificativa de se constituir o ano de publicação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática.

2.1.2 Descrição da busca nos anais⁶

Em todas as edições do ENEM, a busca nos anais deu-se em função dos títulos, resumos e/ou palavras-chaves que apresentassem as expressões “formação inicial de professores”; “avaliação” e “diretrizes”, dos quais foram selecionados oito trabalhos no VIII ENEM; dezessete no IX ENEM; dez no X ENEM; vinte e cinco no XI ENEM e quatorze no XII ENEM, elencados com potencial de tratarem sobre as temáticas investigadas.

Após a identificação, o passo seguinte foi o de ler na íntegra os trabalhos e analisar quais de fato poderiam fazer parte do acervo a ser considerado por esta pesquisa. Do total de setenta e quatro trabalhos, apenas sete se enquadraram no que era requerido, dos quais as quantidades e edições se apresentaram, respectivamente: um ao VIII, dois ao IX, um ao X, um ao XI e dois ao XII.

Muitos trabalhos de comunicações científicas do ENEM (em torno de quarenta), se dedicam a discutir temáticas como História da Matemática, Educação Matemática nos Anos Iniciais, Resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Geometria, Filosofia no contexto de professores que ensinam matemática, dentre outras temáticas da Educação Matemática, a partir de um tipo de avaliação diagnóstica e/ou em larga escala, como uma forma de análise e descrição de procedimentos realizados pelos alunos.

São poucas as publicações que se dedicam a discutir a temática do avaliar atrelado à formação inicial de professores (três trabalhos encontrados). No entanto, nota-se, como em

⁵ As Diretrizes aqui mencionadas tratam especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática

⁶ Os anais analisados, foram a partir dos links que se encontraram disponíveis no site oficial da SBEM (Sociedade Brasileira de Educação Matemática). Disponível em: www.sbem.org.br. Acesso em 10/2018.

Januário (2010), o quão relevante a avaliação é para a constituição do professor de matemática, já que por meio dela, a atividade docente descreve, analisa e interpreta diversos condicionantes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem. Embora os eventos apresentem grupos de trabalhos específicos, tais discussões acima mencionadas, encontradas nos eventos, estão em outros grupos de trabalhos diferentes daqueles de Avaliação em Educação Matemática e Formação de Professores que Ensinam Matemática.

Após esse procedimento, a busca deu-se da mesma forma nos anais do SIPEM. Apesar da pesquisa se comprometer em buscar trabalhos nos anais de comunicações científicas, nas edições II, III e IV do SIPEM⁷, são encontradas nos sites apenas publicações de resumos, já nos V e VI SIPEM as publicações são de comunicações científicas. Assim sendo, a pesquisa levantou os resumos apresentados nas edições II, III e IV e os trabalhos completos das comunicações científicas apresentadas nas edições do V e VI SIPEM. Até o momento da escrita da versão final dessa dissertação, os anais da edição VII SIPEM não estavam disponíveis.

O II SIPEM conta com cento e quarenta e dois resumos publicados em anais, distribuídos em grupos de trabalhos coordenados por Educadores Matemáticos⁸ de prestígio acadêmico. Apesar da busca minuciosa em tais resumos, não foi possível encontrar nenhum trabalho que se dedicasse a discutir, no âmbito da formação inicial de professores de matemática, a problemática da avaliação e das Diretrizes de formação docente.

No III SIPEM são encontrados duzentos e dezessete resumos publicados nos anais do evento e não são encontrados resumos que apontem a preocupação com orientações para formação inicial de professores de matemática. Outro fato a se destacar na segunda e na terceira edição do evento é que os trabalhos relacionados à avaliação da aprendizagem em Educação Matemática, estão mais voltados a discutir a avaliação em sala de aula a partir das percepções dos alunos e dos professores atuantes, ou seja, a avaliação se apresenta relacionada à formação contínua do professor e à relação teoria e prática.

A análise dos anais do IV SIPEM contou com duzentos e dois resumos publicados nos anais do evento, porém, foi identificado apenas um resumo que trata da problemática tida como de interesse para a pesquisa. O V SIPEM já conta com a publicação de trabalhos completos, mas nenhum deles se enquadra no tema. Já no VI SIPEM, nos mesmos moldes das buscas anteriores, foram selecionados três trabalhos, dos quais apenas um se enquadrou no tema.

⁷ O I SIPEM que ocorreu no ano de 2000 se encontra fora da demarcação temporal proposta para as fontes pesquisadas.

⁸ Dentre eles estão os professores (as) doutores (as): Célia Maria Carolino Pires; Regina Luzia Corio de Buriasco; Antônio Vicente Marafioti Garnica; Wagner Rodrigues Valente; Maria Aparecida Viggiani Bicudo.

Uma consideração pode ser feita quanto à análise dos anais do SIPEM: a ausência de trabalhos referentes à temática de interesse desta pesquisa pode estar relacionada ao fato de as primeiras cinco edições do SIPEM só publicarem resumo. Esse tipo de publicação dificultou uma busca mais precisa, pois as informações eram restritas.

Assim sendo, considerando todos os trabalhos selecionados nos eventos ENEM e SIPEM, foram encontrados nove trabalhos relacionados à avaliação na formação inicial de professores de matemática e/ou preocupação com as Diretrizes nesse âmbito. A partir desses dados, foi possível construir um quadro com as seguintes informações: nome do evento, título do trabalho, autor e ano de publicação.

Quadro 1 – Informações sintéticas sobre os trabalhos encontrados nos eventos ENEM e SIPEM

Nome do evento	Título do trabalho	Autor e ano de publicação
VIII ENEM	A importância da prática de ensino na formação de professores de matemática	Barbosa; Torraca (2004)
IX ENEM	O currículo como construtor de educadores matemáticos: Uma leitura a partir da graduação em licenciatura	Silva (2007)
IX ENEM	Formação inicial de professores de matemática: Situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio	Ludwig; Groenwald (2007)
IV SIPEM	A formação inicial de professores de matemática: Um estudo sobre processos de subjetivação	Rodrigues (2009)
X ENEM	Para além da informação: Avaliação na formação docente em matemática	Januário (2010)
XI ENEM	Contexto histórico dos cursos superiores de matemática: Formação do professor e diversidade cultural	Monteiro; Passos (2013)
VI SIPEM	Avaliação como saber docente: Contribuições da análise da produção escrita	Dalto; Araman; Barbosa (2015)
XII ENEM	Diretrizes para formação docente – elementos teórico para implementar uma Educação Matemática crítica	Civiero (2016)

XII ENEM	Formação inicial de professores de matemática e os desafios atuais: Entre o PIBID, a crise e as novas diretrizes nacionais para a formação docente	Cunha; Marcato (2016)
----------	--	-----------------------

Fonte: Elaborado pela autora

2.1.3 Sobre os trabalhos

Barbosa e Torraca (2004) elaboram para o curso de licenciatura em matemática da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), um planejamento de prática de ensino que fosse o mais abrangente possível, possibilitando ao professor assumir uma postura investigativa e reflexiva em relação à sua prática pedagógica. Os autores partem da constatação de que na maioria dos cursos de formação de professores de matemática, há muita ênfase no conhecimento científico de forma sintética, e os currículos, em consequência, são organizados em blocos de disciplinas. Dessa maneira, o trabalho aborda uma discussão atrelando teoria e prática na formação inicial. Na seção de fundamentação teórica, são destacados elementos importantes da formação docente matemática; dentre eles, a avaliação da aprendizagem. A discussão da avaliação surge a partir de uma atividade em que os alunos do curso de licenciatura corrigem, individualmente, uma mesma prova e atribuem valor a ela, possibilitando a constatação de que houve variações expressivas quanto à nota atribuída, gerando discussões. Os licenciandos percebem que não deveriam avaliar seus futuros alunos utilizando apenas uma ou duas avaliações escritas, mas constatam não terem repertório para ir além desse tipo de avaliação.

Silva (2007) analisa a formação inicial do professor de matemática a partir da importância na estrutura curricular do curso de licenciatura da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) da formação pedagógica. O autor constata que as universidades passam por inúmeros problemas quanto à formação docente em matemática que perdura desde sua criação, dentre eles a separação de conteúdos específicos e disciplinas pedagógicas, a desarticulação entre formação acadêmica versus realidade prática, e a valorização do rigor e técnica matemática, mostrando-se inadequado à prática docente. O autor reconhece que um currículo para formação docente inicial em matemática, deve prezar por espaços que promovam o conflito de ideias, diferentes concepções e, principalmente, a construção de uma consciência crítica. Entretanto, destaca que o curso da UFMA reflete uma realidade antagônica a esses pressupostos: a preocupação com o conhecimento específico matemático e o descaso com as

disciplinas de cunho pedagógico. Em relação às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Matemática (BRASIL, 2003), no que se refere ao processo de garantias a uma formação pedagógica, o autor destaca que os conhecimentos pedagógicos são restritos, sendo as orientações empregadas no documento exclusivamente de cunho específico em matemática, sendo que nesse bojo, o autor aponta um desafio a ser ultrapassado.

Ludwig e Groenwald (2007) discutem sobre o estágio curricular supervisionado do curso de licenciatura em matemática da Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) a partir da reformulação das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Formação de Professores para Educação Básica e dos Cursos de Matemática (BRASIL, 2002a; 2003). Para as autoras, o estágio na formação inicial de professores de matemática, permite adquirir competências necessárias ao bom desempenho profissional e auxilia na construção da identidade e dos saberes necessários ao exercício da docência, permitindo também aproximar os acadêmicos da realidade escolar – com isso, aprendem a criticar a própria prática. Nesse trabalho, as Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002a; 2003) são utilizadas para discutir o quanto o estágio curricular supervisionado é benéfico para a formação docente em matemática. Ainda para as autoras, as Diretrizes são documentos importantes, pois são responsáveis, em alguma medida, pela configuração dos cursos ao apontarem os princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional.

Rodrigues (2009) discute a implementação de Diretrizes Curriculares Básicas⁹ ao investigar no curso de licenciatura em matemática da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), processos de subjetivação na formação inicial do professor de matemática. O estudo contou com diferentes dispositivos investigativos como observação, questionários, narrativas e encontros com grupos de professores. A autora aponta que foram detectados, com a implantação das Diretrizes, “buracos negros do autoritarismo” evidenciados por orientações que podem conduzir a processos de avaliação punitiva e à docência com fluxo criativo estagnado, interrompendo processos inovadores.

Januário (2010) investiga qual o tratamento dado pelos formadores de professores de matemática do curso de licenciatura do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), à avaliação da aprendizagem. O autor parte do pressuposto de que devemos nos preocupar com a avaliação na formação do professor de matemática, pois se constitui em um momento importante na construção de sua trajetória profissional, além de possibilitar o contato com educadores e pensadores que darão subsídios para constituição de sua prática profissional. A questão para ele

⁹ Por se tratar de resumo publicado em evento, não foi possível encontrar exatamente qual diretriz que a autora faz referência.

é que o futuro docente deve receber os referenciais adequados para a constituição de sua prática avaliativa e o devido tratamento ao processo de ensino e aprendizagem na sua formação inicial, já que é nesse momento que ocorre a construção de uma postura avaliativa que o permite elaborar novos instrumentos e formatos que vão além de provas escritas, mas que o assegure questionar, analisar criticamente e reformular os métodos avaliativos conservadores e tradicionais.

Monteiro e Passos (2013) trazem uma retrospectiva da criação dos cursos de licenciatura em matemática, bem como suas percepções quanto à formação para diversidade cultural nas disciplinas de cunho pedagógico. Partindo do questionamento de como os professores são formados para atuar no contexto de diversidade cultural, o trabalho faz uma análise histórica da criação dos cursos de licenciatura em matemática e apresenta a instituição em 2001 das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática (BRASIL, 2003), que por sua vez, apresentam orientações quanto à definição do papel dos formandos, competências e habilidades, estruturas, estágios e atividades complementares. No entanto, destacam uma preocupação em relação ao documento: o viés propedêutico na formação, que valoriza o bacharel em matemática ao enfatizar elementos do conhecimento específico para essa formação e diminui o mérito da licenciatura. Por fim, há a constatação de equívocos que precisam ser corrigidos, uma vez que tal documento é amplamente utilizado para orientar os currículos dos cursos de licenciatura em matemática.

Dalto, Araman e Barbosa (2015) entendem que a avaliação é um saber docente para a formação inicial de professores de matemática, e buscam assim, refletir sobre as contribuições da análise da produção escrita de quatro alunos do curso de licenciatura em matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), como possibilidade de desenvolvimento de saberes relacionados à avaliação. Para os autores, avaliar é uma prática complexa, cuja principal função é contribuir para processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, um dos motivos pelos quais o avaliar não está cumprindo o papel de regulador da aprendizagem talvez se relacione aos instrumentos avaliativos dos professores e assim sendo, a formação inicial do professor deve passar por novas relações com os saberes pedagógicos, científicos e por uma relação de reflexão crítica de todo seu processo articulado com a prática. A experiência dos licenciandos em analisar a produção escrita como um tipo de avaliação, serviu, como aponta os autores, para reorientar a postura do professor em formação inicial evidenciando aspectos que antes não eram discutidos. A experiência de formação evidencia que saber avaliar pode ser aprendido se este se configurar como conteúdo nos cursos de licenciatura. Os autores relatam que a utilização do erro para repensar a prática pedagógica e a diversidade

de instrumentos avaliativos, corroborou com a ampliação dos saberes docentes relacionados à avaliação, e defendem que pensar a formação inicial dos professores de matemática para avaliar pode superar a perspectiva de avaliação como uma simples atribuição de notas.

Civiero (2016) discute a existência de alguns elementos presentes na formação inicial do professor de matemática, a partir das Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015b) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática (BRASIL, 2003), com possibilidades de implicações para uma Educação Matemática Crítica. O intuito é comparar os documentos com a realidade formativa desses profissionais, por meio de entrevistas realizadas com formadores de professores de diversas instituições brasileiras. Ao analisar as Diretrizes mencionadas acima, o autor nota que os documentos assumem muito pouco o compromisso que um educador matemático tem frente às complexas demandas da sociedade, apesar de algumas orientações estarem voltadas para o compromisso social. Outro ponto abordado se refere à posição da SBEM em discutir aspectos dos documentos, apontando superficialidades para a formação do professor de matemática. As entrevistas dos formadores de professores, que atuam nos cursos de licenciatura em matemática, mostram que os currículos estão formatados para prevalecer o conhecimento específico de matemática, perpetuando uma visão instrumental, ou seja, a formação do professor em um curso de licenciatura está sendo negligenciada, como se fosse um curso técnico muito próximo ao bacharelado. Por fim, o autor é contundente ao afirmar que é necessária uma visão crítica nos cursos de licenciatura em matemática e deixa um desafio à Educação Matemática: se apropriar de elementos teóricos críticos que possam fundamentar a transformação dos professores, sendo cada vez mais comprometidos com questões sociais da contemporaneidade.

Cunha e Marcato (2016) apresentam uma análise preliminar das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2015b), buscando elementos para propor questionamentos e reflexões por toda comunidade educacional, em torno da formação inicial do professor de matemática. As autoras apresentam um comparativo entre as Diretrizes de Formação de Professores para Educação Básica instituídas em 2002 e a proposição mais recente de 2015 e destacam pontos importantes e conflitantes em torno da compreensão do que é educação, formação de professores e sobre as propostas de abrangência formativa de cada documento. Apontam também um cenário de incertezas para educação brasileira a partir do início de 2016 com a crise econômica e política, além de outros problemas encontrados na formação de professores relacionados a currículos fragmentados, desassociação entre teoria e prática, influência de modelos tradicionais e avaliações precárias. Para muitos desses problemas já se apresentam encaminhamentos nas novas legislações, porém, as autoras

ressaltam a necessidade de considerar que essas propostas se tornem realidade, respondendo a anseios escolares e dos profissionais da educação.

As fontes consultadas (Anais do ENEM e SIPEM) indicam vasta literatura sobre avaliação da aprendizagem, mas são escassos os trabalhos que abordam a formação inicial do professor de matemática nesse contexto. Quanto à discussão das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002a; 2003; 2015b), também são encontrados poucos trabalhos que demonstram preocupação com sua estrutura.

Analisando os trabalhos encontrados nos eventos, percebemos que alguns advogam uma versão mais crítica e contextualizada da formação inicial do professor de matemática, enquanto outros relatam processos preocupados com a adequação dos cursos de forma a atender as Diretrizes, sem maior reflexão e criticidade quanto à adequação das mesmas.

Poucos são os trabalhos que relacionam formação com avaliação da aprendizagem. No entanto, os encontrados são unânimes em indagar que atualmente, o avaliar está pautado em técnicas tradicionais e conservadoras, a partir de provas e atribuição de notas, mostrando-se insuficientes em defender que tal formação deve ocorrer nos cursos de licenciatura em matemática, almejando processos avaliativos comprometidos com a interação entre professores e alunos.

Quanto aos trabalhos que se dedicam à problematização das Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2002a, 2003, 2015b), uma evidência salta dos textos: a formação inicial do professor de matemática pautada quase que exclusivamente no conhecimento específico matemático sendo privilegiada pelas prescrições daqueles documentos. Diante desse cenário, ecoam algumas indagações: quais são as orientações nos documentos quanto à formação para avaliar? E, principalmente, qual a racionalidade empregada nas orientações do documento? Tais questionamentos suscitam desassossego, inquietude e motivação para pensar como essas Diretrizes se concretizam na formação inicial de professores de matemática – a saber – como se dá a materialização delas nos currículos dos cursos de graduação dessa natureza nas universidades. Nesse sentido, parece pertinente olhar para as universidades estaduais paulistas.

2.2 Formar para avaliar em cursos de licenciatura em matemática: O caso das Universidades Estaduais Paulistas

O desassossego, a inquietude e a motivação já referidas, mobilizou a busca de evidências de aspectos curriculares da formação inicial de professores de matemática, relacionados à formação para avaliar aprendizagens em cursos estruturados a partir das Diretrizes tão mencionadas neste texto. Para tanto, recorremos aos resultados de uma investigação financiada sob o processo FAPESP 2016/01855-8 e defendia que processos de avaliação da aprendizagem são elementos importantes da prática docente diária e, portanto, se constituem em uma necessidade de formação dos professores de matemática. Isto posto, os dados aqui apresentados referem-se a essa pesquisa que buscou investigar na organização curricular dos cursos de licenciatura em matemática das três universidades estaduais paulistas (UNESP, USP, UNICAMP)¹⁰, conceitos, ações e práticas que privilegiem a formação para avaliar aprendizagem. Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma análise documental qualitativa (GIL 2016), concentrando foco na estrutura do conjunto de disciplinas e suas ementas, carga horária das disciplinas relacionadas à avaliação da aprendizagem e período do curso em que são desenvolvidas.

Durante o levantamento dos cursos que oferecem licenciatura em matemática das Universidades Estaduais Paulistas¹¹, foram encontrados nove Institutos ou Faculdades, dentro da UNESP, USP e UNICAMP, que permitiram a constituição do quadro abaixo:

Quadro 2 – Descrição das disciplinas que se referem à avaliação nos cursos de licenciatura em matemática das Universidades Estaduais Paulistas

Instituição	Localidade	Período	Carga horária total do curso	Disciplinas que fazem referência a avaliação ¹²	Semestre	Carga horária
UNESP – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira	Ilha Solteira	Noturno	2820h	Didática	6º	60h
				Prática de ensino com estágio supervisionado IV	8º	60h
				Didática da matemática	8º	60h

¹⁰ A pesquisa se propôs a investigar sobre os cursos de licenciatura em matemática das universidades referidas por serem referências no ensino superior paulista e por declararem formular seus próprios currículos para a formação de professores a partir de Leis e Diretrizes que regulamentam tal formação.

¹¹ Os dados apresentados, se referem análise dos documentos, que se encontravam disponíveis no site de cada instituição no dia 15/06/2016.

¹² Entre as disciplinas nesse campo, muitas são dedicadas ao estágio supervisionado, porém, não foi possível encontrar a quantidade de horas que cada uma dessas disciplinas reserva para atividades no campo escolar.

UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologias	Presidente Prudente	Noturno e Diurno	3030h	Didática	6º	60h
				Estágio supervisionado obrigatório IV	8º	120h
UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	São José do Rio Preto	Noturno e Diurno	2805h	Didática da matemática	3º	60h
				Metodologia do ensino da matemática com estágio curricular supervisionado I	3º	240h
UNESP – Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Rio Claro	Integral	3030h	Didática II	6º	45h
UNESP – Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá	Guaratinguetá	Noturno	2865h	Didática geral	5º	30h
				Didática específica da matemática	6º	60h
				Avaliação da aprendizagem	8º	60h
UNESP – Faculdade de Ciências	Bauru	Noturno	2895h	Didática da matemática	5º	60h
USP – Instituto de Matemática e Estatística	São Paulo	Noturno e Diurno	3155h	Didática	6º	90h
				Metodologia do ensino da matemática I	7º(N) e 9º (D)	120h
				Metodologia do ensino da matemática II	8º (N) e 10º (D)	120h
USP – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação	São Carlos	Noturno	2910h	Psicologia da Educação	5º	120h
				Didática	6º	60h
UNICAMP ¹³ – Instituto de Matemática,	Campinas	Noturno e Diurno	-----	Resolução de Problemas Matemáticos	6º	-----

¹³ Não foi possível encontrar no site da instituição o Projeto Político Pedagógico, carga horária das disciplinas e grade curricular. Apesar da tentativa de coleta das informações junto à coordenação do curso via e-mail, não obtivemos resposta.

Estatística e Computação Científica				Estágio Supervisionado II	7º	-----
				Currículo e Didática da Matemática: Teoria e Prática	7º	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

2.2.1 Discussão das características apresentadas nos documentos

O mapeamento dos cursos de licenciatura em matemática das três universidades (UNESP, USP, UNICAMP), levantamento das disciplinas e análise acerca das referências que são feitas à formação de professores para avaliar a aprendizagem, evidenciam que são relativamente poucas as disciplinas – duas ou três por curso –, a carga horária pode ser considerada baixa – em média 120 horas por curso – e o tema avaliação, quando presente, aparece de forma secundária nos conteúdos e objetivos descritos nas ementas das disciplinas e nos PPP. Ou seja, o avaliar, como saber relacionado ao exercício da docência, pode ser considerado aquém do que o contexto educacional contemporâneo requer.

No curso oferecido pela UNESP – Ilha Solteira, a análise do PPP evidenciou uma sólida formação direcionada ao conhecimento específico matemático: 70% da carga horária do curso (1974 horas) com vasta descrição para o domínio desse conhecimento, aplicação em diferentes contextos, em outras áreas do conhecimento e em diferentes contextos, sendo eles históricos, sociais, culturais e filosóficos. Para formação pedagógica são reservados conhecimentos sobre currículo, metodologias de ensino, gestão, teoria e didática pedagógica, distribuídas em 30%¹⁴ da carga horária do curso, cerca de 846 horas. A referência à avaliação se faz uma dentre muitas competências a serem desenvolvidas pelos alunos, compreendendo atividades avaliativas diversificadas e a formulação de estratégias pedagógicas.

No perfil relatado como desejado para os egressos do curso de licenciatura em matemática da UNESP – Presidente Prudente discorrem sobre domínio de conhecimentos algébricos, geométricos, estatísticos e de análise, demonstrando o destaque à matemática pura e aplicada, o que integraliza 71,8% da carga horária total do curso (2176 horas). Os saberes

¹⁴ Nos cursos analisados da UNESP, as porcentagens de carga horária dedicados aos conhecimentos pedagógicos variam em torno de 30%, incluindo horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado e a prática como componente curricular.

pedagógicos são mencionados em objetivos de disciplinas que adentram ao domínio de teorias de ensino e aprendizagem, a aplicação dos conceitos matemáticos, compreensão e elaboração de argumentos matemáticos e a análise crítica de livros didáticos. A porcentagem dedicada à formação didático-pedagógica fica em torno de 28,2%, podendo totalizar 30%, caso o aluno faça a opção por uma disciplina eletiva da grade de formação pedagógica.

O curso da UNESP – São José do Rio Preto tem por objetivo, segundo seus documentos curriculares, formar um professor de matemática independente, competente e comprometido, com sólido conhecimento matemático, metodologias de ensino, conhecimento da realidade e ensino nas escolas públicas. Nas descrições presentes no PPP sobre o perfil do profissional a ser formado, foram encontradas a visão matemática para avaliar livros-textos, a capacidade de criação e adaptação de metodologias de ensino e conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica. Apesar de menções a uma formação com características que preparem para a atuação na dinamicidade do contexto escolar contemporâneo, em relação ao formar para avaliar encontramos poucas menções no sentido de afirmar o compromisso do curso com essa formação. Da carga horária total do curso, 30% são dedicados aos conhecimentos de cunho pedagógico, em torno de 841h e o restante, que equivale a 70% (1964 horas) é dedicado os conhecimentos específicos matemáticos.

Segundo o PPP, o profissional que o curso de licenciatura da UNESP – Rio Claro visa formar deve estar comprometido com três grandes vieses: livre, competente e compromissado. O primeiro se atenta à autonomia do professor em trabalhar os temas matemáticos com os alunos, o segundo é entendido como condição que permite ao professor ter liberdade, domínio do conteúdo matemático, mas também de metodologias e instrumentos para maior eficácia e o terceiro se relaciona com o compromisso de ação e de transformação diante o quadro geral de fracasso com o ensino de matemática em suas múltiplas dimensões.

Todas essas características, amplamente desejáveis, se relacionam a um formar para avaliar para além dos parâmetros quantitativos que, por vezes, encontramos nas redes de ensino atuais. No entanto, a análise das disciplinas pedagógicas que poderiam se constituir em locus de articulação entre os conhecimentos necessários, as referidas características da prática docente representam 30% do total da carga horária do curso, cerca de 854 horas, e o restante 70% que integraliza 2176 horas são dedicadas às disciplinas de matemática pura e aplicada.

No PPP da licenciatura em matemática oferecida pela UNESP – Guaratinguetá - no que se refere a competências e habilidades próprias do licenciado em matemática – encontramos menção a formar profissionais que tenham uma visão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem, dos conteúdos matemáticos e pedagógicos e que saibam desenvolver suas

capacidades com a iniciativa de auto conduzir seu processo de atualização e enfrentar os desafios e/ou transformações da sociedade. Dentre as descrições contidas nos documentos analisados, relacionados à estrutura curricular desse curso, também há a defesa de formar professores com capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas, desenvolvendo e estabelecendo relações entre a matemática e outras áreas do conhecimento. As páginas do referido PPP que falam sobre conhecimento específico de matemática pura ou aplicada, explicitam defesa de uma formação em seus vários aspectos e significados, de todas as principais áreas da matemática. As páginas que tratam de conhecimentos de cunho pedagógico se dedicam a relatar preocupação com um profissional que domine processos ensino e aprendizagem matemática, mudanças curriculares, práticas de avaliação, emprego de tecnologias de ensino, além da orientação de todas essas ações serem articuladas entre si, ou seja, entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Entretanto, na matriz curricular do curso, as disciplinas que se destinam a essa finalidade representam 48% da carga horária do curso, em torno de 1389 horas, e se o foco recair somente sobre aquelas que, em alguma medida, tratam sobre formar para avaliar esse percentual fica em torno de 11% da carga horária total. Esse curso apresenta o diferencial de se comprometer, nominalmente, em formar para avaliar, apresentando três disciplinas, que juntas somam uma carga horária de 150 horas (ou 6% da carga horária total do curso).

Na descrição dos objetivos que estão no PPP do curso ofertado pela UNESP – Bauru, consta formar o professor de matemática para uma liderança intelectual, social e política, com intuito de intervir nas atuais condições escolares, a partir do conhecimento de sua área de atuação específica e da ciência da Educação contemplando aspectos filosóficos, históricos, psicológicos e pedagógicos. Há ainda trechos que fazem referência à sólida formação dos conhecimentos sobre Educação, Educação Matemática e Matemática.

É possível argumentar que, para que tal formação se efetive, a estrutura curricular do curso deve contemplar espaço, ações e posturas propícias. No entanto, as disciplinas que relatam conteúdos, metodologias, objetivos e/ou até mesmo referências em sua bibliografia que se relacionem às características do perfil supramencionado, representam 30% (946 horas) da carga horária total do curso e todas pertencem ao conjunto daquelas de natureza pedagógica. Mais especificamente, em relação aos aspectos de formar para avaliar, apenas uma disciplina de 60 horas foi encontrada, e em porcentagem, sinaliza 1,9% da carga horária total do curso.

No PPP da licenciatura em matemática da USP – São Paulo, no tocante às ações que caracterizam a formação docente, as orientações se direcionam a recomendar um profissional crítico e responsável, colocando-os como sujeitos de transformação da realidade,

comprometidos com a busca de resposta e desafios existentes nas escolas da rede pública de ensino. Quanto às habilidades e competências desenvolvidas, há uma descrição muito mais detalhada do domínio de conteúdos matemáticos, em comparação com as descrições das disciplinas de cunho pedagógico, caracterizando assim, a grande importância dada ao conhecimento matemático para aqueles que vão ensinar. Tal afirmação pode ser endossada pela estrutura da matriz curricular composta por quarenta disciplinas, dentre elas só seis disciplinas podem ser caracterizadas como de natureza pedagógica. Se o foco estiver naquelas disciplinas que contemplam características de formação para avaliar aprendizagem, ou seja, que se constituem em espaço institucionalizado para formar com preocupações com o saber avaliar, o número cai para três disciplinas, representando 15% do total das disciplinas do curso.

O curso de licenciatura em matemática da USP – São Carlos, segundo os documentos que caracterizam seu PPP, tem como objetivo a formação de professores com comprometimento com a profissão, a busca pelo saber e a reflexão crítica sobre a própria prática, além da capacidade de analisar criticamente os processos de ensino, aprendizagem e livros didáticos. No entanto, como se materializam tais intenções no currículo do curso? Em seis disciplinas constam orientações referentes à prática pedagógica, num total de trinta e três no curso todo e na ementa de duas disciplinas podem ser encontradas referências a formar para avaliar aprendizagem. A apreciação das referidas cargas horárias, aparentemente denota a predominância pelo conhecimento matemático e uma carência de diretrizes para o formar para avaliar a aprendizagem de conteúdos curriculares de matemática.

No conjunto dos documentos levantados são recorrentes os termos e/ou expressões “análise crítica”, “estratégias avaliativas”, “questionador”, “investigativo”, entre outras. No entanto, a presença deles nos documentos não garantem que características desejáveis à prática docente sejam objeto/conteúdo de formação nos cursos investigados. Especificamente, em relação ao saber avaliar, mesmo na presença da descrição de perfil desejado aos egressos incluem competências para atuar com autonomia em contexto escolar, são poucas as iniciativas nos documentos curriculares com vistas a assegurar institucionalmente a formação que inclui saberes necessários para avaliar na formação inicial de professores. Isoladas também são as descrições de objetivos, metodologias e conteúdos programáticos que visam espaços de reflexão abertos a críticas e a construção coletiva de conhecimentos, envolvendo os licenciandos em discussões acerca de aspectos sociais, políticos e éticos da profissão docente. Tais espaços, caso venham a existir, são contrapontos à predominância de estruturas curriculares de licenciaturas que prezam por conhecimentos disciplinares específicos, por

técnicas e práticas reprodutivistas nas quais o avaliar fica a cargo de estratégias de mensuração de desempenho.

Dentre as disciplinas que mencionam a avaliação na formação inicial, a clássica disciplina de Didática, claramente é a que mais se responsabiliza por avaliação da aprendizagem como conteúdo. No entanto, essa responsabilidade se esquia de contemplar o formar para avaliar como uma necessidade formativa dos professores de matemática, principalmente no contexto das demandas educacionais atuais.

De forma geral, além da pouca predominância de conteúdos e metodologias comprometidos com o formar para avaliar e da falta de articulação curricular para que essa finalidade não fique a cargo de disciplinas isoladas, avaliar nas ementas e nos objetivos em alguma medida, aparece vinculado a “medir” desempenhos, podendo comprometer processos de formação nessa dimensão, enfraquecendo-os. Uma exceção pode ser ilustrada com o Projeto Político Pedagógico da licenciatura em matemática da UNESP – Guaratinguetá, que faz referência ao desenvolvimento de uma formação para avaliar integrada às atividades de formação geral do curso, considerando também que são três disciplinas com carga horária expressiva para abordar o tema. No entanto, as demais estruturas curriculares dos cursos analisados apresentam organização, em que cada disciplina é responsável por uma parcela isolada da formação sem espaço evidente para articulação entre elas.

Assim como os artigos publicados nas versões dos eventos investigados (ENEM e SIPEM), a análise dos cursos de licenciatura em matemáticas das Universidades Estaduais Paulistas ilustra uma preocupação acerca da formação de professores de matemática, que pode ser ainda mais acentuada quando a apreciação recai sobre o formar para avaliar, a saber: o excessivo esmero com o domínio específico de matemática como sinônimo de eficiência para formação docente em toda sua complexidade. Para Peralta (2017b):

[...] os cursos de Licenciatura em Matemática deixam uma série de lacunas na formação inicial dos professores, muitas vezes não superadas pela formação continuada. Há décadas discute-se em congressos, seminários, cursos e outros eventos semelhantes, programas de formação docente que poderiam então, contemplar, ou mesmo minimizar, distintas necessidades formativas do professor do ensino básico numa demonstração ostensiva de insatisfação generalizada com a insuficiência dos cursos de licenciatura. (PERALTA, 2017b, p. 19)

Januário (2010) defende que as licenciaturas em matemática deveriam propiciar um processo formativo para a avaliação na formação inicial que dê aos docentes suporte teórico e prático para que eles possam construir uma identidade avaliativa. É possível indagar se tal formação deveria ser pautada em uma perspectiva mais comunicativa, permitindo aos

professores desenvolverem uma postura mais interativa em práticas de avaliação, adotando processos avaliativos que superem aferição de desempenhos por meio de notas. Nesse sentido, Garcia (2013) entende que colocar o diálogo como um dos aspectos mais importantes da prática educativa permite que a sala de aula do futuro professor se torne espaço formativo de discussão, argumentação e contra - argumentação de ideias e convicções, formando o indivíduo em consonância com pressupostos coletivos. Nos cursos de licenciatura em matemática investigados, a formação para avaliação se apresenta – quando se apresenta – distanciada dos referidos pressupostos.

Diante do que fora exposto nesse capítulo, segue fortalecido o questionamento: seria importante que as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, por serem documentos norteadores para construção curricular nas licenciaturas em matemática, se comprometessem com recomendações/orientações/prescrições/diretrizes acerca da necessidade formativa de saber avaliar? A presença de tais recomendações/orientações/prescrições/diretrizes seria um indicativo de garantia para a institucionalização da necessidade de formar para avaliar aprendizagem? Além disso, a forma como isso se faria presente daria indicativos da racionalidade que subjaz tais Diretrizes? No próximo capítulo será apresentado um referencial teórico com potencial para subsidiar discussões de questões como essas.

3 JÜRGEN HABERMAS E SUA RAZÃO COMUNICATIVA

3.1 Projeto de modernidade, os Ideais Iluministas e a Escola de Frankfurt

A modernidade abrange as transformações societárias ocorridas nos séculos 18, 19 e 20, tendo seu berço na Europa. Três momentos históricos marcaram o início da modernidade no mundo, com ideais de Emancipação do pensamento humano pela razão, cujos efeitos se propagaram por toda parte: A Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa (FREITAG, 1995). Considerado o “pai da filosofia moderna”, Descartes trouxe uma ruptura ao universo medieval ao propor algo novo em relação à tradição colocada, ou seja, propõe como ponto de partida de todo processo de construção do pensamento, a razão humana (MATOS, 1993). A modernidade trouxe em seu bojo a concepção de razão para abrir novos caminhos e horizontes, uma nova compreensão da realidade humana e várias correntes de pensamento se debruçaram sobre ela. Dentre essas correntes, temos a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt.

Fundada no chamando “Instituto de Pesquisa Social”, a Escola de Frankfurt, berço da referida escola de pensamento, parte de uma crítica radical daquele tempo, um tipo de denúncia contra a barbárie declarada à humanidade com o nazismo e, logo em seguida, a Segunda Guerra Mundial. A primeira geração de frankfurtianos foi marcada principalmente pela presença de Max Horkheimer, Theodor Adorno, Hebert Marcuse e Walter Benjamim, que se ocuparam a sistematizar a Teoria Crítica, relacionando-a a temas como a indústria cultural, dominação, Emancipação, sistema capitalista e a cultura de massa.

O termo “Teoria Crítica” surgiu pela primeira vez no texto intitulado “Teoria tradicional e Teoria Crítica” escrito por Max Horkheimer em 1937 na Alemanha. A Teoria Crítica representa uma escola de pensamento que parte de ideias marxistas¹⁵ não ortodoxas, pretendendo ser democrática, participativa e comunitária, prezando por uma ação emancipatória.

Freitag (2004) considera que o desenvolvimento da Teoria Crítica pelo grupo de frankfurtianos abrange três momentos: o primeiro corresponde ao período que vai da fundação do Instituto até logo depois da segunda guerra mundial e teve seu expoente em Max Horkheimer¹⁶. O segundo, relaciona-se com a reconstrução do Instituto no pós-guerra, e esteve

¹⁵ O marxismo é um conjunto de ideias filosóficas, econômicas, política e sociais elaboradas por Karl Marx e Friedrich Engels em meados de 1848. Sua corrente filosófica, baseia-se na crítica radical ao capitalismo e proclama a emancipação da humanidade em uma sociedade sem classes e igualitária.

¹⁶ Nascimento em 14/02/1895 e falecimento em 07/07/1973, Horkheimer foi filósofo e sociólogo alemão, formado em psicologia e filosofia em München, posteriormente, concluiu seu doutorado em Frankfurt no ano de 1922.

sob a tutela de Theodor Adorno¹⁷. No terceiro momento, a liderança passou para Jurgen Habermas¹⁸ que tem discutido a Teoria Crítica, transcendendo os impasses surgidos com o seu desenvolvimento. O nome de Habermas também surge como sendo o principal representante de uma segunda geração de frankfurtianos.

Um dos pontos de discussão do grupo de Frankfurt foi a crítica ao positivismo¹⁹. Horkheimer é considerado o fundador da Teoria Crítica por ser o primeiro a formular suas ideias em forma de conceitos, opondo-se assim à teoria tradicional²⁰; para ele “[...] a Teoria Crítica é um movimento intelectual e político de compreensão e transformação da sociedade[...]” (NOBRE, 2008, p. 35), ou seja, só é Teoria Crítica no sentido defendido por Horkheimer, se houver como pressuposto o comportamento crítico, - um dos pontos que a distingue e motivo de diversas críticas à teoria tradicional.

[...] a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt revela a transformação dos conceitos econômicos dominantes em seus opostos: a livre troca passa a ser aumento da desigualdade social; a economia livre transforma-se em monopólio; o trabalho produtivo, nas condições que sufocam a produção; a reprodução da vida social, na pauperização de nações inteiras. Assim, a crítica à razão torna-se a exigência revolucionária para o advento de uma sociedade racional, porque o mundo do homem, até hoje, não é o “mundo humano”, mas o “mundo do capital”. (MATOS, 1993, p.7-8).

Apesar desses anseios, para Matos (1993), Horkheimer considerou que o tipo de razão advinda do pensamento cartesiano, em consonância com o positivismo, se configurou num projeto de subordinação e dominação pelo conhecimento para seus fins próprios. Juntamente com outros teóricos críticos, Horkheimer demonstrou que a consolidação da modernidade foi marcada pela instrumentalização da razão, um processo de repressão humana. Assim, para a primeira geração da Escola de Frankfurt, a razão como usada no projeto iluminista se transformou em sinônimo de poder. “O iluminismo pretendeu desmitificar a natureza [...], porém o resultado foi, segundo Adorno e Horkheimer ‘uma triunfante desventura’”. (MATOS, 1993, p.46).

¹⁷ Nascimento em 11/09/1903 e falecimento em 06/08/1969. Adorno foi filósofo, sociólogo, escrito e compositor alemão. Toda sua formação ocorreu em Frankfurt, se graduando em filosofia, psicologia e sociologia, se formou rapidamente e em 1924, defendeu sua tese de doutorado.

¹⁸ Nascimento em 18/06/1929 e atualmente com 89 anos, filósofo e sociólogo alemão vivo mais influente do mundo, herdeiro da Escola de Frankfurt. Defende seu doutorado em filosofia na Universidade de Bonn em 1954 e lecionou na Universidade de Heidelberg (1961-1964) e na Universidade de Frankfurt (1964-1971 e 1982-)

¹⁹ O positivismo parte da ideia cientificista, como se todo o conhecimento legítimo fosse possível através do sistema das ciências empíricas.

²⁰ A teoria tradicional definida por Horkheimer na sua obra “Teoria Tradicional e Teoria Crítica” aborda as principais ideias do positivismo, como um conjunto de passos para realizar uma atividade, sua origem ligada ao avanço das ciências naturais, um modelo de produção capitalista que é imposto e não é questionado.

Pela racionalidade instrumental, o mundo tornou-se um objeto manipulável de acordo com os interesses do sujeito, sendo que as ações daí decorrentes são exclusivamente técnicas, apagando-se as motivações valorativas. (CHAPANI, 2010, p. 22).

O projeto de modernidade levou a primeira geração de frankfurtianos a sucumbir à desesperança, não viam possibilidades de Emancipação do indivíduo em uma sociedade dividida em classes por meio dos ideais iluministas, por isso consideraram a modernidade um projeto fora de moda, mal sucedido²¹. A razão foi tomada como sinônimo de um tipo específico de racionalização, aquele com finalidades de dominação.

A segunda geração tem seu expoente em Habermas, que apesar de desenvolver trabalhos vinculados a primeira geração – tendo sido assistente de Adorno, cooperando na crítica ao positivismo – dá início a uma segunda geração de frankfurtianos ao afirmar que a modernidade é um projeto inacabado e que os ideais iluministas ainda não tinham esgotado suas possibilidades. Contesta que o problema da Emancipação humana esteja na razão, mas para ele o problema reside no tipo de razão empregada nas relações interpessoais, voltando seus estudos para esfera pública e democrática. Ele desenvolve a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) com a tentativa de superação da racionalidade instrumental empregada na modernidade, fazendo uma reconstrução da Teoria Crítica, usando como fio condutor de sua análise o conceito de racionalidade, pois “[...] defende que o conceito de razão forjado no positivismo dá conta de apenas um aspecto da vida em sociedade, mas não se aplica ao campo da moral e da prática [...]”. (CHAPANI; ORQUIZA DE CARVALHO, 2010, p. 190). É essa teoria que fundamenta as ações nesta pesquisa de mestrado.

3.2 Teoria da Ação Comunicativa

Jürgen Habermas apresenta concepções mais otimistas para Teoria Crítica que seus antecessores. Consegue superar o pessimismo da Escola, relançando uma Teoria Crítica que busca fundamentos para uma via de racionalidade ainda não empregada e que não descarte a possibilidade de Emancipação via razão, defendendo que os agentes da comunicação deveriam buscar o Entendimento mútuo através da linguagem ultrapassando assimetrias e imposições. O

²¹ “Adorno escreveu em *Mínima Moralista* que a modernidade tinha ficado fora de moda. Hoje estamos confrontados, ao que parece, com algo mais definitivo: não a obsolescência, mas a morte da modernidade. Seu atestado de óbito foi assinado por um mundo que se intitula pós-moderno e que já diagnosticou a rigidez cadavérica em cada uma das articulações que compunham a modernidade” (ROUANET, 1987, p. 20 *apud* RODRIGUES, 2014, p.190).

projeto habermasiano se destaca, pois, diferentemente do defendido pelos proponentes Horkheimer e Adorno, por se voltar à esfera política e democrática, deixando a porta aberta para uma interpretação Emancipatória da realidade social.

O projeto de modernidade habermasiano faz parte de uma teoria evolutiva mais ampla: a Teoria da Ação Comunicativa (TAC) (HABERMAS, 2012a, 2012b), que almeja diagnosticar as patologias empregadas pela modernidade e buscar soluções para sua supressão. (FREITAG, 1995). Habermas promove uma verdadeira virada pragmática nas últimas décadas do século XX ao propor a Emancipação humana através de um outro tipo de racionalidade – a razão comunicativa – prezando pela integração social mediada pela linguagem.

A TAC empreendida por Habermas (2012a, 2012b) consiste em um posicionamento radical à racionalidade instrumental, uma teoria com propósito prático e explicação abrangente das relações entre os seres humanos, priorizando a compreensão na sociedade das ações comunicativas, ou seja, “é uma teoria que se fundamenta no conceito de ação entendida com a capacidade que os sujeitos sociais têm de interagirem intra e entre grupos” (GUTIERREZ; ALMEIDA, 2013, p. 153). A Ação Comunicativa é parte fundamental na teoria da sociedade habermasiana que, de acordo com Mühl (1999), propõe uma reconstrução linguística com a tarefa de explicitar as regras presentes na comunicação dos atores para que cheguem a um Entendimento racional.

É importante salientar que Habermas (2012a) não define Ação Comunicativa como um misto de agir e comunicação, declarando que esse modo de pensar é um equívoco, a linguagem neste modelo seria um *médium*²² de comunicação a serviço do Entendimento no horizonte do Mundo da Vida. A Ação Comunicativa apresentada por Habermas aponta para o resgate discursivo de pretensões de validade, que podem ser criticadas ou não, “os sujeitos participantes de uma comunicação podem orientar seu agir segundo pretensões de validade intersubjetivamente reconhecidas”. (HABERMAS, 2012a, p. 43).

Em sua obra, Habermas (2012a) apresenta quatro conceitos de agir: 1) O agir teológico, que associa-se com o mundo objetivo em que o ator escolhe e realiza seu propósito de acordo com o modo mais adequado; 2) O agir regulado por normas, está relacionado com o mundo social e objetivo, no qual os membros de um grupo social se orientam segundo valores em comum; 3) O agir dramatúrgico, relacionado com o modo ampliado de mundo subjetivo, em que os atores de uma interação social se constituem uns para os outros como seu público; 4) Por fim, o autor apresenta o Agir Comunicativo, no qual vincula a interação de pelo menos dois

²² Itálico no original

sujeitos capazes de falar de agir estabelecendo um Entendimento mútuo, racional, livres de assimetrias e coerção. Neste sentido, o autor entende que “A coerção não pode mais ser exercida na forma de uma dominação pessoal ou de uma autoafirmação violenta, mas apenas de tal modo ‘que unicamente a razão tenha poder’” (HABERMAS, 2014, p. 265).

Nos pressupostos da comunicação de cada práxis de argumentação já estão inscritas a exigência de imparcialidade e a expectativa de que os participantes questionem e transcendam as preferências que apresentam à discussão. (HABERMAS, 2014, p. 75).

As Ações se caracterizam em Estratégicas ou em Comunicativas dependendo da forma como as interações são mediadas: se objetivam o êxito (Ações Estratégicas) ou o Entendimento (Ações Comunicativas). A racionalidade inerente ao discurso de interação social de uma comunidade de falantes deve ser entendida pela capacidade dos sujeitos em falar e agir, que nas condições da TAC, deve buscar, além do Entendimento, processos de socialização e integração social.

Segundo Habermas (2012a) para uma situação ideal de fala, a argumentação deve estar pautada em três aspectos: o primeiro, *processo*, em que a forma de argumentação deve ser livre de toda coação, um processo reflexivo direcionado ao Entendimento mútuo dos falantes de um discurso; o segundo, *procedimento*, em que a argumentação tem uma forma regulada, os participantes expõem suas pretensões de validade que devem ter veracidade nos fatos, posteriormente assumem um posicionamento frente às pretensões de validade e por fim os participantes as checam, mediante a razão, podendo aceitá-las, refutá-las ou adiá-las temporariamente; o terceiro, a *argumentação*, que deve vir a produzir argumentos procedentes e convincentes. Assim, “uma opinião pública nascida da força do melhor argumento exige uma racionalidade moralmente exigente, que procura fazer coincidir o justo e o correto. A opinião pública deve corresponder à ‘natureza das coisas’”. (HABERMAS, 2014, p. 180-181).

Para Peralta (2012), o conceito de discurso habermasiano se relaciona com as formas de comunicação usadas para fundamentar pretensões de validade, afirmações e normas que regulam interações. Desta maneira, à medida que a linguagem é utilizada no discurso buscando o Entendimento via Ação Comunicativa, ela deixa de exercer os papéis de transmissão e atualização de conhecimentos e passa a assumir a postura de produção de acordos racionalmente motivados (HABERMAS, 2012b).

A racionalidade comunicativa representa uma nova arquitetura pragmática – o consenso entre os falantes que respeita as opiniões e ideias expressas por cada um baseado no seu Mundo

da Vida²³, bem como sua diferença individual. Dizendo de outra forma, todas as falas são colocadas em um mesmo plano, com igual importância sobre elas e sem nenhuma coação. O convencimento de um dos sujeitos sobre a posição do outro deve vir por meio do argumento. (PERALTA, 2017).

Assumindo a razão comunicativa como aquela que impera no discurso, segundo Habermas (2016), a tomada de posição que cada participante do diálogo pode assumir, recai sobre a obrigatoriedade da razão, podendo convencer a todos igualmente. Ainda para o autor, devem subjazer:

[...] não só as razões que refletem minhas preferências, ou as de outra pessoa, mas as razões à luz das quais todos os participantes podem descobrir juntos, dado um assunto que precisa ser regulamentado, qual a prática que pode atender igualmente aos interesses de todos. (HABERMAS, 2016, p. 14 e 15).

Para o discurso, Habermas (2016) define dois requisitos necessários e igualmente importantes. O primeiro, relaciona-se com a capacidade de a pessoa assumir uma posição relativa às suas próprias crenças e valores, baseando-se nas experiências subjetivas. O segundo, ao assumir uma prática comunicativa, relaciona os agentes do discurso às exigências de cooperação de uns com os outros, na busca de razões aceitáveis que possam oferecer subsídios para tomada de posição. Nesse sentido, o autor define dois momentos para o discurso, associados à liberdade comunicativa e à busca pelo Consenso.

[...] a primeira: que cada participante individual seja livre, no sentido de ser dotado da autoridade epistêmica da primeira pessoa, para dizer “sim” ou “não” [...] – a segunda: que essa autoridade epistêmica seja exercida de acordo com a busca de um acordo racional; que, portanto, só sejam escolhidas soluções que sejam racionalmente aceitáveis para todos os que por elas forem afetados. (HABERMAS, 2016, p. 15 e 16).

Para Alves (2009), a racionalidade de uma manifestação depende da confiabilidade que se reveste uma exposição, susceptível de crítica ou fundamentação, podendo assim ser aceita entre falantes e ouvintes, dependendo das razões em contexto de justificação.

Lódea (2010) afirma que no modelo comunicativo habermasiano existem duas distinções que necessitam ser feitas: os atos de fala e os atos não-linguísticos. O primeiro é mediado linguisticamente e necessita de reflexão, o agente busca valores presentes e vivenciados no mundo objetivo para fundamentar seus meios de argumentos, que sempre devem ser proferidos com a intenção de se chegar a um consenso. Os atos não-linguísticos não

²³ Esse tema será abordado com mais detalhes em tópico posterior.

possuem a capacidade de auto interpretação e análise, orientados apenas para fins de convencimento via persuasão “Todos os atos de fala visam uma estrutura reflexiva não encontrada nas atividades não linguísticas” (LÓDEA, 2010, p. 5).

Para Habermas (2012a) a Emancipação só é possível pelas interações medidas linguisticamente, assumindo o tipo de racionalidade presente no discurso como um tipo de saber. Dizendo de outra maneira, existe uma relação estreita entre saber e racionalidade, sendo assim possível “supor que a racionalidade de uma exteriorização depende da confiabilidade do saber nela contido” (HABERMAS, 2012a, p.32). Freitag (1995) expõe que muitas vezes o saber é confundido com poder, o querer saber para querer dominar, sem existir nessa vertente a ação voltada para o Entendimento.

Toda ação é exercício de poder, controle e repressão, tendo como aliado o saber (=razão instrumental) [...] A vontade de dominação se materializa em todos os espaços da sociedade, de forma pulverizada, dispersa, mas sempre onisciente e onipresente: desde a clínica psiquiátrica, à prisão, fábrica e escola. (FREITAG, 1995, p. 152).

Portanto, quando partimos do uso não comunicativo do saber, com ações voltadas para a manipulação e controle, temos uma situação de racionalidade técnica, enquanto com o uso comunicativo do saber, a racionalidade se orienta para o Entendimento mútuo. Para Macedo (1993, p. 39) “[...] a linguagem pode, pois, ser utilizada tanto como meio de transição de informações – Agir Estratégico – quanto como meio de interação social – Agir Comunicativo”.

A racionalidade técnica para Habermas (2012a, 2012b) está implícita nos modelos de comunicação e se orienta através da ação para o êxito aplicando regras e estratégias técnicas. Assim, segundo Gutierrez e Almeida (2013, p. 156) “As ações estratégicas contrapõem-se às ações comunicativas que dependem da construção de um consenso com relação à dimensão normativa que os participantes do diálogo devem seguir”.

3.3 Mundo da Vida e Sistema

Habermas (2014) analisa a sociedade moderna em duas novas categorias: Mundo da Vida e Sistema. O primeiro compreende as relações pessoais, lugar da Ação Comunicativa, em que os falantes e ouvintes colocam suas pretensões de fala, criticam ou validam seus pensamentos, tentando chegar a um comum acordo, permitindo assim a realização da Razão Comunicativa, calcada no diálogo e na força do melhor argumento (e não no argumento da

força), livres de assimetrias e coerção. Segundo Freitag (1995), Habermas ainda subdivide o Mundo da Vida em três outras estruturas: o cultural, social e o subsistema de personalidade, regulados pelos mecanismos de “integração social” regidos pela Ação Comunicativa.

O mundo da vida, constitui, pois, de certa forma, o lugar transcendental em que os falantes e ouvintes se encontram; onde podem levantar uns com os outros, a pretensão de que suas exteriorizações condizem com o mundo objetivo, social ou objetivo; e onde podem criticar ou confirmar tais pretensões de validade, resolver seu dissenso e obter consenso [...] o mundo da vida é constituído para o entendimento. (HABERMAS, 2012b, p. 230-231).

O Sistema nos remete à esfera onde impera a razão instrumental, local da ação estratégica, e compreende dois outros subsistemas da sociedade: o Estado e a economia, que desenvolveram mecanismos auto reguladores, que são o poder e o dinheiro, definidos por Habermas (2012b) como meios não linguísticos de comunicação.

O mundo sistêmico, apesar de se apresentar como oposto ao mundo vital, tem sua origem vinculada ao mundo da vida e se mantém, ainda que de forma parasitária, dependente do agir comunicativo. O mundo sistêmico é decorrente da racionalização do mundo da vida e surge como um mecanismo redutor de carga que pesa sobre o agir comunicativo diante do esgotamento dos outros mecanismos de controle social. (MÜHL, 2011, p. 1039).

Habermas (2014), ao fazer distinção entre Sistema e Mundo da Vida, admite como pressuposto à comunicação a argumentação inserida em um contexto de imparcialidade, no qual os sujeitos envolvidos no discurso questionam e transcendem as questões apresentadas à discussão, mencionando que os discursos, por si só, não dominam, mas produzem um poder capaz de influenciar para dar legitimidade ao argumento.

A racionalização do Sistema, para Habermas (2012b), não contaminou apenas os dois subsistemas da sociedade (economia e estado), mas se expandiu para o Mundo da Vida como patologias induzidas pelo Sistema, o que leva o autor a falar em “colonização do Mundo da Vida” pelo Sistema. Em Mühl (2011), o Mundo da Vida, inicialmente determinaria a estrutura sistêmica, mas com a complexificação social, os papéis se invertem e o Sistema passa a reger o Mundo da Vida. Ainda segundo o mesmo autor, o Sistema possui mecanismos de instrumentalização, regência e controle, nos quais o dinheiro exerce influência na economia e no poder de regulação do próprio Sistema.

3.4 Esfera Pública

O conceito de Esfera Pública, segundo Habermas (2014), tem como propulsora a Revolução Francesa, diante da ascensão de uma imprensa opinativa, da luta contra a censura, da liberdade de expressão e da intensificação do nível de complexidade das relações econômicas. Segundo Chapani (2010), Esfera Pública é um conceito da teoria habermasiana que vem sendo discutido desde suas primeiras obras, tendo como principais características, a universalização e igualdade de participação, a racionalidade na busca pelo Entendimento e a publicidade crítica.

Habermas (2014) compreende a diferenciação entre Estado e esfera privada. A Esfera Pública, para o autor, é a mediação entre os dois. A exclusão – ao mesmo tempo opressão – das camadas mais baixas da sociedade mobilizadas cultural e politicamente, formavam “o pano de fundo diante do qual os estamentos dominantes, nobres, dignitários religiosos, realeza, etc., representam a si mesmos e seus status” (HABERMAS, 2014, p. 43).

Assim, Habermas (2014) desenvolve, baseado em Karl Otto Apel²⁴, uma ética discursiva como procedimento para solucionar questões prático-morais desde que todos os envolvidos possam assumir papéis ativos de participação na argumentação. Ainda em Habermas (2014), a livre comunicação é defendida como um direito do homem e a dominação da representação do povo, dentro da esfera pública, é analisada como um advento de pessoas mais esclarecidas que, possuindo um repertório de conhecimento amplo em relação a outras pessoas, fazem uso desse conhecimento a favor da manipulação e controle no qual impera a racionalidade técnica. Tal situação se torna tão frequente entre as camadas mais baixas, que o povo acaba aceitando como válida a opressão e o controle de suas concepções, enquanto o esclarecimento, advindo da opinião pública, permanece sem vinculação. (HABERMAS, 2014). A Esfera Pública para Habermas (2014), nesse sentido, se constitui em espaço para o diálogo, que pode ainda assumir a forma de um Consenso ou um tribunal, assim como o agir comum. Esfera Pública se relaciona também a espaço nos quais pessoas privadas se reúnem em um espaço público, sendo garantida sua configuração quando as condições sociais e econômicas colocam, igualmente, as mesmas premissas para cada ser humano, gerando oportunidades equivalentes. Nesse ambiente:

As questões discutíveis são “universais” não apenas no sentido de sua importância, mas também em sua acessibilidade: todos devem poder participar. Onde o público se estabelece institucionalmente como um grupo fixo de interlocutores, ele não se equipara com o público; quando muito, ele pretende, como seu porta voz, ou talvez

²⁴ Filósofo alemão e um influenciador da Escola de Frankfurt após a morte de Adorno na década de 60.

até mesmo como seu educador, manifestar-se em seu nome, representa-lo. (HABERMAS, 2014, p. 152).

Habermas entende como Esfera Pública o espaço de integração entre os indivíduos para a troca de ideias e concepções sem estar sob a tutela da vida doméstica, igreja ou governo (FOLETTTO, 2010). Dentro da Esfera Pública para Habermas (2014), se constitui a Ação Comunicativa, as idealizadas negociações equitativas e a inclusão plena de todos os possíveis concernidos, possibilitando a igualdade de direitos e a integração não coercitiva.

Diante do exposto acerca dos pressupostos habermasiano é impossível evitar questionamentos sobre a racionalidade que impera nas organizações curriculares de licenciatura em matemática. Qual razão fundamenta cursos que privilegiam aspectos disciplinares em detrimento da articulação pedagógica entre as disciplinas? Qual a racionalidade que subjaz às Diretrizes que se prestam a apregoar recomendações/orientações/prescrições/diretrizes a essas licenciaturas?

4 AVALIAÇÃO E O FORMAR PARA AVALIAR NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Avaliação, histórica e conceitualmente, pode ser definida e descrita em função dos aportes teóricos que a fundamentam, dos objetivos, instrumentos e ações envolvidos em seus processos. Sendo considerada como importante prática no processo educacional, implica grandes desafios para a atuação docente (PERALTA, 2017a).

A avaliação da aprendizagem como aferição daquilo que pode ser considerado como o que o aluno aprendeu sobre um determinado conteúdo é a mais vivenciada nas escolas, porém, está longe de cobrir toda gama de processos que podem ser alvos de práticas avaliativas dentro de uma sala de aula. Por exemplo, para Freitas (2014), existe pelo menos outras duas dimensões avaliativas: o comportamento do aluno e seus valores e atitudes. Dessa maneira, avaliar no ensino de matemática é uma tarefa cotidiana, permanente e multidimensional do professor, com o entendimento de que para ensinar é preciso avaliar, e para avaliar é necessário saber avaliar.

Pacheco (2012) considera que as políticas e práticas de avaliação, como forma de síntese de conflitos discursivos e procedimentais, são decisivas na explicitação e legitimação de processos que parametrizam as atividades escolares. A avaliação, por vezes, inscreve-se em expectativas dos sujeitos que estabelecem mecanismos próprios que conduzem a sucessos/insucessos (PACHECO, 2012), sendo então, dentre todos os processos escolares, aquele com maior capacidade de incluir ou excluir. Rotular os alunos como capazes ou incapazes por meio de provas, no ensino de matemática, está tão presente nas escolas que figura no imaginário da maioria dos alunos e professores como sendo quase impossível libertar-se disso.

Dessa forma, assim como afirma Fernandes (2013), se faz necessário pensar em processos avaliativos no ensino de matemática que se proponham a discutir questões críticas, associadas à necessidade de desenvolver novas formas de ensinar. Ainda para o mesmo autor, é preciso tornar a avaliação um processo com melhor integração teórica, um esforço partilhado entre investigadores e avaliadores para descrever, analisar e interpretar melhor a realidade do que é avaliar.

4.1 A Avaliação e o avaliar

Conceber a avaliação como parte do processo educativo é admitir que a mesma se constitui em elemento de importância no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem. Ela é uma das práticas de frente do trabalho docente, com forte teor analítico acerca de evidências sobre aprendizagem individual, sobre os processos que culminam em ensino e sobre o significado político de seus resultados. Portanto, não tem como ser reduzida aos seus instrumentos, principalmente a sistema de provas e atribuição de notas (PERALTA, 2017a).

Segundo Fernandes (2013), o elemento essencial da avaliação reside no discernimento da qualidade do que se pretende avaliar, ou seja, avaliar no ensino de matemática está ligado, intimamente, com a identificação e com o reconhecimento da natureza das evidências com o intuito de comprovar perante alguém essa natureza. A referência à qualidade da avaliação, pressupõe duas questões subjacentes acerca da natureza do que é avaliado: a) Percepção das pessoas em relação à qualidade avaliativa; b) Qualidade do que está por avaliar.

No primeiro caso, estamos perante abordagens que, num certo sentido, produzem medidas da qualidade, isto é, a qualidade é determinada através da comparação entre as evidências obtidas no processo de avaliação e os critérios definidos de acordo com uma variedade de processos. Nessas condições, a qualidade pode considerar-se como sendo real e independente do avaliador. No segundo caso, as abordagens utilizadas baseiam-se essencialmente na descrição, análise e discussão das percepções que os intervenientes no processo têm dessa mesma qualidade, isto é, a qualidade é construída socialmente e é reconhecida quando se vê e quando se sente. (FERNANDES, 2013, p. 19).

Guba e Lincoln (1989) defendem que a prática de avaliação passou por quatro momentos de evolução conceitual, distintos, mas complementares, que acumularam características de cada uma das gerações: mensuração, descrição, julgamento e negociação.

Mensuração, a primeira geração da avaliação – até 1930, marcada como a “geração da medida”, um processo de construção e reconstrução que passou por várias influências. Se encontra relacionada ao paradigma positivista da segunda metade do século XIX, tendo como principal característica a utilização de testes padronizados para medição de resultados. Um fator que marcou esse período são os testes de quociente de inteligência (QI), amplamente utilizados nos Estados Unidos da América com o objetivo de selecionar líderes militares para compor o exército da Primeira Guerra Mundial (1914). Em suma, as ideias que marcam esse período estão atreladas à lógica de mensuração e desenvolvimento de procedimentos, sendo o professor eminentemente um técnico nessa fase.

Descrição, a segunda geração da avaliação – de 1930 a 1945, pode ser caracterizada pela descrição e medição de objetivos declarados. Surge como consequência ao aprimoramento da

primeira geração, já que eram perceptíveis as falhas anteriores, necessitando-se adequações, e além disso, foram incentivadas pesquisas em tal âmbito no pós Primeira Guerra Mundial. Os objetivos educacionais, a partir daí, precisavam ser constantemente avaliados pela escola e pelo sistema, a fim de suprir as necessidades da economia e do mercado (GARCIA, 2013). Nesse sentido surge a avaliação voltada apenas para o resultado final (produto). Esse período teve forte influência do curricularista Ralph Tyler que, além de desenvolver testes avaliativos, publicou em 1949 um livro no qual defendia o currículo em torno de objetivos, onde suas teorizações centravam-se em questões de organização e desenvolvimento curricular que correspondiam à delimitação: “currículo”, “ensino e instrução” e “avaliação”. Neste momento, o papel do avaliador era o de descrever objetivos, padrões e critérios da aprendizagem, além dos aspectos técnicos herdados da primeira geração.

Julgamento, a terceira geração da avaliação – de 1946 a 1989, surge com o questionamento dos testes padronizados e a avaliação como sinônimo de medida. Essa geração não constitui negação das anteriores, mas acrescenta novos conceitos, admitindo a necessidade de um avaliador especialista²⁵. É nesse cenário que surge a avaliação qualitativa do conhecimento, com vistas a melhorias do desempenho escolar, facilitando a tomada de decisão que regula o ensino e aprendizagem. Inclui-se o julgamento do mérito ou valor no ato avaliativo, “Se há um julgamento, deve haver um juiz” (GUBA; LINCOLN, 1989, p.30). O avaliador assume o papel de juiz que, além das funções acumuladas nas gerações anteriores, assume a responsabilidade de determinar tomadas de decisões. Alguns exemplos de autores pautados teoricamente nessa geração são os conhecidos Cipriano Luckesi e Philippe Perrenoud.

Negociação, a quarta geração apresentada pelos autores, surge na década de 90 com a ascensão das tecnologias de informação e a possibilidade da participação coletiva dos alunos na construção do conhecimento (GARCIA, 2013), visando a melhoria do ensino aprendizagem e se aproximando do fundamento construtivista²⁶. Calcada no diálogo como estratégia de ensino, a avaliação é entendida como construção social, negociação entre avaliadores e avaliados e centrada em aspectos qualitativos. O avaliador passa a ser um agente de mudança e não mais o “juiz” como na geração anterior.

²⁵ Conforme Garcia (2013) o avaliador especialista é entendido como o descritor de objetivos, aptidões e resultados dos alunos, julgando-os e classificando-os conforme seu mérito.

²⁶ O construtivismo está atrelado às teorias pedagógicas de Jean Piaget (1896-1930) e pode ser definir como “uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Desta forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas” (GIL, 2016, p. 24).

Com base nas descrições de cada geração da avaliação apresentadas por Guba e Lincoln (1989), percebe-se que a evolução do conceito de avaliação fluiu em função do papel desempenhado pelo professor avaliador. Para Garcia (2013), o modo como o professor avaliador se porta frente aos modelos teóricos de avaliação, instrumentos, procedimentos, critérios de correção e divulgação de resultados, denuncia a geração em que ele estabelece raízes ideológicas. No entanto, não é possível desconsiderar que as teorizações acerca do tema evoluem gradativamente ao longo do tempo, dependendo de condicionantes sociais, históricos e econômicos que permitem transformações e adaptações provisórias e permanentes, compondo elementos essenciais para a construção dos conceitos e processos envolvidos com a prática avaliativa na escola.

É importante ressaltar isso, para compreendermos as concepções e transformações que o ato avaliativo perpassou, buscando entender os condicionantes presentes no ensino de matemática para refletir sobre uma avaliação que coloque o diálogo como essência do entendimento. Nesse sentido, refletir sobre a evolução do conceito de avaliação ao longo do tempo permite elucidar as condições que se fizeram presentes no ensino de matemática historicamente e entender que os processos avaliativos presentes na escola, atualmente, manifestam, além de interesses de contextos e atores atuais, heranças acumuladas.

Apesar de haver algumas mudanças nas práticas avaliativas, concepções de avaliação e no papel docente como educador e avaliador, percebe-se a predominância de aspectos técnicos atrelados à lógica de mensuração de resultados que, historicamente, tem predominado nas escolas brasileiras. Atualmente, esse cenário ainda conta com o agravante das avaliações externas e em larga escala que servem a imperativos sistêmicos atrelados à lógica de ranqueamentos, e faz com que “o entrelaçamento das desigualdades sociais com as desigualdades acadêmicas na sala de aula e na escola seja agravado” (FREITAS, 2012, p. 384).

Muito do que temos como conceitos e práticas relacionados ao ato de avaliar parece amparado nos pressupostos da Pedagogia Tecnicista²⁷, introduzida no Brasil entre as décadas de 60 e 70, por mais que tenha sido negada, se alinhou ao Movimento da Matemática Moderna (SILVA, 2006). É em grande parte responsável pelo parcelamento do trabalho pedagógico e a transformação de professores e alunos em meros receptores e executores de diretrizes educacionais elaboradas de forma autoritária e sem consonância com o meio social.

²⁷ O ideário tecnicista se manifesta com o objetivo de desenvolver nos alunos o treino de habilidades de forma técnica e, segundo Silva (2006), os professores no Movimento da Matemática Moderna eram orientados a dar instruções como “resolva os exercícios seguindo o modelo” e a aplicar provas que testavam o quanto os alunos conseguiam reproduzir o que haviam treinado.

Para Barreira, Boavida e Araújo (2006), avaliar até a década de 60 era visto como uma atividade objetiva que, ainda segundo os mesmos autores, se preocupava com questões de ordem prática em relação ao aperfeiçoamento e regulação do processo de ensino e aprendizagem. Este método avaliativo pode ser observado atualmente nas escolas brasileiras, de forma predominantemente autoritária e classificatória, prezando pelo rigor na forma e conteúdo, dos instrumentos ditatoriais da avaliação em matemática. (SILVA, 2006).

O tecnicismo ainda está presente nas escolas brasileiras, “sob a forma de uma ‘teoria da responsabilização’, meritocrática e gerencialista” (FREITAS, 2012, p.383), em que as aprendizagens são medidas por testes padronizados, como o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e a Prova Brasil. Para Dias (1994), o tecnicismo reduz o conhecimento às dimensões do “que” e do “como” fazer, omitindo características importantes das ciências produzidas historicamente pelo homem.

Nesse sentido, Saul (2010) considera que a influência do pensamento positivista com bases tecnicistas, no tocante à avaliação da aprendizagem, têm se mostrado impregnada no ambiente acadêmico, projetando-se e difundindo-se em cursos de formação docente, e, extrapolado esse âmbito, para subsidiar toda uma legislação sobre avaliação, tanto a nível federal como estadual, trazendo leis, decretos e pareceres que orientam as práticas de avaliação nas escolas.

Tais práticas avaliativas se enquadram nas teorizações atuais do que chamam de “avaliação somativa”. Entendemos aqui como avaliação somativa aquela feita por e por meio de lógica de mensuração, isto é, a associação do ato de avaliar com o processo de “medir” por meio da aplicação de provas e atribuição de notas, sem diálogo entre professor e aluno, com o único objetivo de classificar como aprovado ou reprovado. Nesse sentido, cabe ao professor se preocupar com os fins, pois a cobrança externa vem acerca dos resultados e a avaliação tende a se restringir /materializar em nota. Contrapondo-se a esse tipo de avaliação, Barreira, Boavida e Araújo (2006) citam a avaliação formativa como sendo aquela que se realiza processualmente, pautada em acompanhamento das evoluções nas relações estabelecidas entre o ensinar e o aprender.

Em relação à avaliação somativa e à formativa, Fernandes (2006) argumenta que:

No primeiro caso, estamos perante uma visão mais restritiva, muito centrada em objetivos comportamentais e nos resultados obtidos pelos alunos, pouco interativa e, por isso, normalmente realizada após um dado período de ensino e aprendizagem. No segundo caso, estamos perante uma avaliação bem mais complexa e, num certo sentido, mais sofisticada, ou mais rica, do ponto de vista teórico. Trata-se de uma avaliação interativa, centrada nos processos cognitivos dos alunos e associada aos

processos de feedback, de regulação, de auto-avaliação e de auto-regulação das aprendizagens. (FERNANDES, 2006, p. 22-23)

Black e Wilian (2010) defendem que a avaliação formativa tende a ser o cerne do ensino efetivo. Em seus dizeres, a proposição de uma avaliação formativa é ir além da mensuração de resultados proposta pela avaliação somativa. Nesse caso, os resultados são usados para ajustar as condições de ensino visando a aprendizagem do/no/para o aluno, fazendo uso de *feedbacks* para mostrar as qualidades específicas de seus desempenhos. Outro fato essencial apontado pelos autores é a auto avaliação, onde os alunos falam abertamente aos professores sobre suas percepções e seus caminhos.

O essencial é que qualquer diálogo deve evocar uma reflexão em todos os alunos e que possam ser encorajados a participar, pois só então que o processo formativo pode começar a funcionar. Em suma, o diálogo entre os alunos e um professor deve ser pensativo, reflexivo, focado em evocar e explorar a compreensão, e conduzindo para que todos os alunos tenham a oportunidade de pensar e explorar suas ideias. (BLACK; WILIAM, 2010, p. 8, tradução nossa).

Outro tipo de avaliação, considerada na literatura sobre avaliação da aprendizagem, é a avaliação informal. Segundo Villas Boas (2006), esse tipo de avaliação se caracteriza por não ser prevista, ou seja, é diferente da avaliação por meio de provas que determina uma data para sua realização. No caso da informal, os alunos não sabem que estão sendo avaliados, com ocorrência constante nas aulas, o que favoreceria uma interação mais estrita entre docentes e alunos. Para Villas Boas (2006), este tipo de avaliar dá flexibilidade à ação do professor, pois permite identificar dificuldades, falhas e quais conteúdos devem ser mais enfatizados em contexto não tão artificial quanto às provas formais. Dessa maneira, a avaliação informal pode oferecer subsídios aos professores de matemática e aos alunos com o intuito de melhorar o ensino e aprendizagem. Ainda para essa autora portuguesa, o professor de matemática precisa ser formado para investigar a realidade pedagógica de seu aluno, sua caminhada cognitiva e cruzar informações advindas da avaliação informal com a formal a fim de compor sua compreensão sobre o desenvolvimento do aluno (VILLAS BOAS, 2006).

Saul (2010), destaca que a avaliação da aprendizagem está fortemente atrelada à abordagem quantitativa. Esse tipo de avaliação, ancorada em pressupostos metodológicos e epistemológicos, expressa influência do rigor positivista com a preocupação única de comprovar os objetivos que foram previamente estabelecidos. Ainda para a mesma autora, o campo da avaliação da aprendizagem no ensino de matemática necessita de uma abordagem mais qualitativa, buscando atender a um processo plural e democrático, caracterizado

principalmente pela flexibilidade metodológica, que, nesse sentido, não rejeita totalmente os processos que enfatizam os aspectos quantitativos, mas busca compreender a situação e oferecer “a informação que cada um dos participantes necessitam a fim de entender, interpretar e intervir de modo mais adequado” (SAUL, 2010, p.50).

Ancorada nesse pressuposto, Saul (2010), propõe a avaliação emancipatória, que tem sua construção inspirada em três vertentes teórico-metodológicas: avaliação democrática, crítica institucional e criação coletiva, e a pesquisa participante. Dentro dessas vertentes, a autora explicita que avaliação da aprendizagem busca uma cidadania consciente com desenvolvimento autônomo e autoconfiante, na qual os sujeitos são tratados como seres autodeterminados, capazes de fazer críticas e desenvolver ideias. As palavras-chave da avaliação emancipatória são: negociação; acessibilidade e direito à informação.

A avaliação emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. [...]. Ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse primordial é emancipador, ou seja, libertador, visando provocar a crítica, de modo a libertar o sujeito de condicionantes deterministas. O compromisso principal desta avaliação é o de fazer com que as pessoas direta ou indiretamente envolvidas em uma ação educacional escrevam sua “própria história” e gerem as suas próprias alternativas de ação. (SAUL, 2010, p. 65).

Em busca de um novo paradigma avaliativo, Garcia (2013), defende o diálogo como um parâmetro essencial na avaliação da aprendizagem, aproximando a Ação Comunicativa de Habermas à quarta geração da avaliação pautada em princípios da negociação de Guba e Lincoln (1989). Na visão da autora, a avaliação da aprendizagem deve se constituir em espaço de discussão e interação entre os sujeitos da ação, sendo que o diálogo, como princípio fundamental, direciona uma nova perspectiva da avaliação pautada “no discurso argumentativo e na estratégia de negociação, em busca do entendimento, acordos, pactuações e aprimoramento da própria práxis avaliativa” (GARCIA, 2013, p. 154).

A avaliação da aprendizagem, no sentido de Garcia (2013), apresenta a negociação como uma estratégia no processo de interação e comunicação, implicando alguns princípios fundamentais: gestão participativa no processo avaliativo, valorização das relações sociais, culturais e afetivas e a compreensão da avaliação da aprendizagem como processo de formação, mudança e Emancipação. Nas palavras da autora:

[...] partimos do pressuposto que o diálogo, entre os avaliadores e avaliados, favorece o desenvolvimento da cultura da avaliação, potencializando a busca do entendimento através de pretensões de validação e acordos socialmente pactuados, além de ser um meio estratégico para a viabilização da gestão participativa do processo avaliativo. (GARCIA, 2013, p. 163)

À vista das abordagens apresentadas sobre avaliação da aprendizagem no ensino de matemática neste trabalho, a perspectiva de avaliação pautada na TAC e retratada em Garcia (2013) é entendida como um processo avaliativo com potencial para romper com qualquer forma/espço de imposição coercitiva externa ou interna, superando a racionalidade instrumental que privilegia a técnica em detrimento do diálogo nas práticas avaliativas.

4.2 Identidade Profissional Docente para Avaliar no Ensino de Matemática

A identidade profissional de professores vem sendo discutida ao longo dos anos e ocupa considerável espaço no meio acadêmico, e da mesma forma, a teoria habermasiana tem embasado a construção de modelos críticos de formação docente. (GIROUX 1997; CONTRERAS 2002; CHAPANI 2010; MEDEIROS, 2005; FOLETTO, 2010; PERALTA, 2012; PERALTA, 2017a).

Uma das maiores ameaças aos futuros professores das escolas públicas, no pensamento de Giroux (1997), consiste no crescente desenvolvimento de ideologias instrumentais que enfatizam uma abordagem tecnocrática na formação desses profissionais. Corroborando com tal fato, Contreras (2002) afirma que o modelo dominante presente na prática docente tem se pautado na racionalidade técnica, aquela que faz uso de soluções instrumentais a problemas mediante aplicação de conhecimento teórico e técnico, “É instrumental porque supõe a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados” (CONTRERAS, 2002, p. 90-91).

Para Medeiros (2005), a formação de professores pautada na racionalidade instrumental visa atender políticas que servem a interesses mercadológicos, de tal maneira que “o mercado de trabalho assume, então, finalidade última da formação de professores, desconsiderando, por exemplo, que todo e qualquer processo formativo, acima de tudo, é um processo de constituição histórica do indivíduo” (p. 199). Ainda para a autora, apesar da formação docente estar submetida à lógica sistêmica, não se pode excluir a possibilidade da racionalidade comunicativa em contextos simbolicamente mediados. (CHAPANI, 2010; PERALTA, 2012).

Nesse sentido, Giroux (1997) examina forças ideológicas e materiais que contribuíram para a proletarianização do trabalho docente, ou seja, a tendência em reduzir os docentes a técnicos especializados, cuja função restringe-se à administração e implementação de programas

curriculares, mais do que o desenvolvimento e apropriação crítica de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos. E assim,

[...] existe a necessidade de defender as escolas como instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia crítica, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores que combinam a reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes para que sejam cidadãos reflexivos e ativos. (GIROUX, 1997, p. 158).

Ainda para Giroux (1997), existe uma desvalorização do trabalho crítico e intelectual de professores e alunos pela primazia de considerações práticas. Dessa forma, os programas de formação docente precisam ensinar a examinar a natureza subjacente aos problemas escolares, além de substituir a linguagem de administração e eficiência pela análise crítica das condições que estruturam as práticas de ensino. O mesmo autor ainda defende que uma forma de repensar e reestruturar a natureza da atividade docente é encarar os professores como intelectuais transformadores, de forma que possam assumir papéis responsáveis na formação de propósitos escolares e questões sérias acerca do que ensinam, como ensinam e quais são as metas pelas quais estão lutando. Giroux (1997) também enfatiza ser essencial na categoria professor como intelectual transformador, a necessidade de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico, sendo que para ele:

Tornar o pedagógico mais político significa inserir a escolarização direta na esfera política, argumentando-se que as escolas representam tanto um esforço para definir-se o significado quanto uma luta em torno das relações de poder. Dentro desta perspectiva, a reflexão e ação críticas tornam-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas políticas e sociais, e humanizarem-se ainda mais como parte desta luta. [...] Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar forma de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p. 163).

Muhl (1999), defende que a teoria habermasiana pode contribuir positivamente na formação docente, em todos os níveis de ensino, especialmente em duas vertentes: a primeira trata do modo de reconstruir a teoria e prática educacional, a partir da fundamentação de um processo formativo que sempre se enraíza

[...] nas crenças, nos motivos e nas formas de ver as coisas dos profissionais ou futuros profissionais do ensino, muito embora insista, também, na necessidade de se avaliarem tais concepções criticamente, buscando eliminar delas todas aquelas dimensões que não são justificáveis do ponto de vista de valores e critérios universais. (MUHL, 1999, p. 257)

O segundo relaciona-se com uma postura crítica ante às ingerências sistêmicas, indicando o fortalecimento de organizações de grupos de trabalhos que almejam novas modalidades de práticas docentes e novos processos de aprendizagem, sempre avaliados do ponto de vista comunicativo, ou seja, do processo de interação promovido por meio da prática do discurso voltado ao Entendimento.

O discurso, e não o agir estratégico, é que deve ser a modalidade que estabelece as condições para a legitimação do pensar e fazer pedagógicos. Assim, a formação do professor deve tornar-se um exercício do desenvolvimento do “discurso pedagógico”, destinado a buscar o entendimento acerca dos fatos e dos acontecimentos do mundo. (MULH, 1999, p. 260).

Para Peralta (2012), a colonização do Mundo da Vida pelo Sistema, emergida pela racionalidade instrumental, não se conduz por reflexões e argumentos, mas sim pela força da técnica. Em consequência, o professor que ensina matemática, principalmente em sua prática avaliativa, necessita fazer reflexões na ação a fim de superar paradigmas que o colocam como técnico, secundário e executor no processo de ensino e aprendizagem, passando a assumir uma postura comunicativa que o faça reconhecer e se encorajar a vislumbrar perspectivas que vão além da maneira estereotipada presente.

A prática avaliativa docente é carregada de responsabilidade, exigindo que o professor de matemática se coloque em constante conflito. Nesse sentido, a Ação Comunicativa defendida por Habermas (2012a) o encoraja e o instrumentaliza a argumentar e analisar os ditames do Sistema no que se refere a um ato que deveria ser tão característico: o de avaliar. Tal análise deveria envolver diálogo e entendimento em ambientes livres de qualquer dominação, a fim de superar a racionalidade instrumental que impera nos processos de avaliação. Para tanto, surge o “imperativo de uma formação inicial ampla e sólida que inclusive possibilite ao corpo docente a definição autônoma e responsável de suas necessidades à formação” (CHAPANI, 2010, p. 218).

Diante desse cenário, justifica-se a necessidade de um tipo de avaliação voltada a atender as necessidades dos alunos, suas aprendizagens e dificuldades, de forma ética e comprometida com os ideais de formação, sociais e políticos. No entanto, para que isso seja possível, o professor que ensina matemática precisa ser formado, em espaço crítico e reflexivo, imbuído de uma ação dialética entre professores e alunos que os habilite a discriminar ações estratégicas e ações comunicativas.

Avaliar envolve uma série de procedimentos didáticos e avaliação pode demonstrar a negociação entre avaliadores e avaliados, ressaltando o diálogo como essência principal de

processos avaliativos (GARCIA, 2013). As proposições de Habermas são importantes na constituição do papel da educação, principalmente no que se refere a avaliar, pois,

[...] podem nos ajudar a compreender as políticas educacionais e o papel dos cidadãos, bem como apontar possibilidades de resistência aos imperativos sistêmicos no que diz respeito a constituição do que seria o ensino de matemática. (PERALTA, GONÇALVES, 2016, p. 380-381).

A avaliação, segundo Grego (2012), tem assumido uma forte dimensão instrumental, já que as práticas avaliativas dentro da sala de aula ficam restritas a meras reproduções de modelos requeridos pelas avaliações externas reguladas por índices e ranqueamentos. Ainda para Grego (2017), a avaliação nas escolas, por sua adesão acrítica a diretrizes elaboradas externamente, tem por finalidade selecionar e classificar, sem esclarecer quais aprendizagens os alunos dominam. “Sua finalidade é, portanto, discriminar os bons dos maus alunos, de acordo com resultados obtidos por eles nos testes ou provas” (GREGO, 2017, p. 11).

No sentido de Habermas (2012a), a racionalidade instrumental aparece de forma reguladora e manipuladora nas/das ações pessoais. A racionalidade comunicativa, em contrapartida, apresenta uma alternativa crítica e Emancipatória do conhecimento, orientada ao Entendimento por meio de uma lógica pragmática de argumentação, por meio de diálogos, acordos e Consensos, racionalmente motivados (GARCIA, 2013).

Nesse sentido, pensando em avaliação sob a óptica comunicativa, Grego (2017), se refere ao professor como um avaliador que deve reconhecer que o conhecimento não é neutro, mas influenciado por interesses humanos marcados por relações de poder dentro da sociedade, reconhecendo ainda que as metodologias de ensino, instrumentos e conteúdos objetos de avaliação, também não são neutros e o processo de fazer escolhas não é neutro. O professor também precisa ser formado para que tenha ciência que a tomada de decisão sobre o método avaliativo do aluno é a relação que mais coloca poder nas mãos dos docentes e talvez seja o ponto que mais o coloca a favor ou em conflito com o sistema, “portanto, é possível refletir que, pela avaliação, a escola e os professores assumem um posicionamento político” (GREGO, 2017, p. 13).

Para Freitas (2014), o Estado, por meio das avaliações externas, tenta assumir o controle do processo pedagógico das escolas, disputando forças sociais liberal-conservadoras, com o intuito de controle e fortalecimento dos processos de avaliação internos, transformando de tal maneira a avaliação em mercadoria. Muhl (2011), associando essa mesma concepção à teoria habermansiana, identifica:

[...] a influência mais nefasta da racionalidade sistêmica sobre a educação pode ser identificada nas consequências de sua transformação em mercadoria. Ao tornar-se mercadoria ou recurso de competitividade no processo produtivo capitalista, sua valorização passa a ser feita, prioritariamente, por critérios de lucratividade e eficiência, perdendo a sua conotação como valor epistemológico e com significação de valor social. Em outros termos, a educação passa a ser valorizada quase tão somente como recurso de ascensão econômica, ficando para um segundo plano sua validade enquanto recurso de qualificação subjetiva e de formação de uma visão social e política. (MUHL, 2011, p. 1041).

Habermas (2012) defende que, em espaços livres de assimetrias e coerção, o convencimento deve vir por meio de argumentos. Assim, quem parametriza processos avaliativos com orientação a professores e o próprio professor em sala de aula deve abrir espaços para que isso realmente se materialize, sem manter a postura autoritária em aceitar como válido apenas um parâmetro, mesmo que isso signifique refutar suas próprias crenças e ideias. Os cursos de formação de professores e a sala de aula na escola deveriam ser lugares de construção coletiva de conhecimento e uma vertente avaliativa nesse sentido seria possível por meio de discussões acerca de argumentos apresentados.

Na orientação crítica, o interesse é pela emancipação de pressuposições e condições humanas subjacentes e ocultas. Valoriza-se o conhecimento crítico, no sentido de compreender as pressuposições, os motivos, as racionalidades e ideologias ocultas, ou subjacentes. Quanto ao modo de avaliação, insere-se na estrutura dialética de ação prática e reflexão crítica. (GREGO, 2017, p. 20).

Uma avaliação pautada no Agir Comunicativo representa um caminho para a Emancipação, onde o professor reflete na ação e supera paradigmas conservadores que o colocam em papel secundário, restringindo-os a meros executores. Nesse sentido, formar para avaliar requer dos agentes formadores postura comunicativa que o façam reconhecer e incorporar novas perspectivas, promovendo um ambiente reflexivo e libertador que envolva diálogo e cooperação.

Associar as concepções da TAC de Habermas (2012) às necessidades de formação do professor para saber avaliar, permite fomentar práticas para além de métodos somativos, possibilitando a interlocução dos agentes do discurso – professor e aluno – buscando a compreensão, argumentação e o anseio pelo acordo comum, sem coerção, com vistas ao Entendimento. Afinal, “a construção do conhecimento, através do diálogo, contribui na estruturação de uma nova performance da própria avaliação da aprendizagem” (GARCIA, 2013, p. 23).

Peralta e Rodrigues (2017), apresentam uma proposta metodológica de avaliação de conteúdos curriculares de matemática na perspectiva da TAC de Habermas. Como em Garcia

(2013), as autoras assentam-se sob aspectos da linguagem e do discurso e defendem a Ação Educativa²⁸ como possibilidade do Agir Comunicativo para expor o caso das Avaliativas (assim são chamadas as atividades que envolvem processos avaliativos) da escola Maria Peregrina, localizada no município de São José do Rio Preto – SP. Segundo as autoras, o Projeto Político Pedagógico da referida escola defende práticas de ensino e avaliação diferente das comumente empregadas, ou seja, dos métodos “tradicionais” de ensino. Essas práticas avaliativas têm chamando a atenção, pois, apesar das alternativas didáticas empregadas, a escola responde às instâncias sistêmicas com resultados iguais ou superiores a outras instituições escolares da mesma cidade. Peralta e Rodrigues (2017, p. 144) entendem que:

[...] a avaliação educacional somente é possível e viabilizável por meio da linguagem, pois entendendo o avaliar como ação orientada pelo objetivo de formar para um modo de viver em sociedade, e esse só pode ser um processo basicamente pautado em oferecer espaço comunicativo a quem se aprende.

E mais:

Avaliar na perspectiva do Agir Comunicativo pode ser entendido ainda como Ação Educativa que se propõe a dar visibilidade ao Entendimento acerca de regras, acordos, práticas e condições que vão além da capacidade de gerar enunciados com intenção de transmitir uma informação. Essa perspectiva se refere a tornar públicas evidências relacionadas à capacidade do aluno para se colocar diante de uma regra, seguir, refutar, reconhecer o uso adequado ao contexto, bem como para reconhecer a identidade de um significado e, também, como resultado, obter um Consenso fundamentado, ou seja, reconhecer que a regra tem um significado idêntico validado intersubjetivamente. (PERALTA; RODRIGUES, 2017, p. 151).

A escola Maria Peregrina, apesar de fazer uso de provas escritas, não há objetivo de mensuração. Os processos avaliativos ocorrem por meio de situações em que os alunos tem liberdade de se expressar, demonstrando o que aprenderam, sem, necessariamente, a utilização de métodos de reprodução. Em uma das situações descritas pelas autoras, alunas do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental escolheram a exposição oral, um seminário para abordar o tema Números Inteiros e Expressões Numéricas. Todos os alunos participaram e interagiram com o que foi exposto e “tiveram espaço para livremente fazerem uso de Atos de Fala, permitindo a todos os envolvidos resgatar repertórios pré-teóricos e relacioná-los ao teórico, acerca da natureza dos Números Inteiros” (PERALTA; RODRIGUES, 2017, p. 153).

Por fim, Peralta e Rodrigues (2017), concluem que avaliar na perspectiva do Agir Comunicativo preza pela formação do aluno, cumprindo função comunicativa orientada pelo Entendimento, pois todos os alunos participam de processos argumentativos que contemplam

²⁸ Peralta e Rodrigues (2017) definem a Ação Educativa na perspectiva do Agir Comunicativo como em Longhi (2005), ou seja, se trata de interação entre crianças e adolescentes, e assim, não se pode esperar que a Ação Comunicativa se concretize, como pressupõe Habermas, pois acontece entre e por adultos.

conceitos e procedimentos matemáticos, encarando assim a matemática como uma prática social.

Rodrigues (2018) defende avaliações, diferente dos modelos convencionais, e para tanto, reconhece nos pressupostos habermasianos subsídios ao professor para avaliar. A autora traz como exemplo algumas atividades que foram conduzidas segundo a perspectiva do Agir Comunicativo em uma escola no interior do estado de São Paulo e se constituíram em processos avaliativos nos quais os alunos protagonizam situações de diálogos e argumentações. Atividades como autoavaliações, seminários, atividades de resolução de exercícios com feedback em tempo real, dramatizações e outras que oportunizem aos alunos atos de fala, se configuraram em situações que se aproximaram de ações com características próprias de uma perspectiva de Agir Comunicativo, possibilitando desempenhos além do esperado pelos professores das turmas que foram observadas pela pesquisadora. Segundo a autora,

[...] houve garantia de Discurso livre de coação e igualdade de fala entre alunos e entre alunos e professor, culminando em um processo comunicativo orientado pela Razão Comunicativa que evidenciou a aprendizagem dos alunos acerca de conceitos, regras, propriedades, que não seria possível em uma atividade tradicional, por sua vez orientada pela racionalidade instrumental. (RODRIGUES, 2018, p. 87).

Nesse sentido, uma alternativa à formação para o avaliar no ensino de matemática pode ser um paradigma, pautado em racionalidade comunicativa que oferece subsídios metodológicos e conceituais para uma forma de reflexão crítica sobre a instrumentalidade racional que tem fundamentado avaliação como ente sistêmico, como forma de Emancipação social. Isso, pois, especialmente no que se refere a avaliar aprendizagens, as práticas docentes foram/são marcadas por uma forte dimensão instrumental, quando o esperado é que as práticas de avaliação sirvam a princípios de soberania, combatendo a subordinação.

Assim, é esperado que a avaliação:

[...] se torne mais democrática, dialógica e solidária, no sentido de torná-la mais focada na qualidade da formação do aluno e na qualificação dos processos de gestão escolar e do trabalho educativo, ampliando os espaços de participação de todos os sujeitos e instâncias envolvidos e/ou afetados pelo processo avaliativo. (GREGO, 2012, p.78).

4.3 Teorias Curriculares: Perspectivas

A palavra currículo sempre é remetida à origem latina da palavra de “cumprir um percurso, uma trajetória”, e é, nesse sentido, um caminho para o início da formação de um professor. Um conceito polissêmico, carregado de ambiguidade, podendo ser interpretado sob percepções diversas.

Bobbitt (2004) considera o currículo como uma forma de organização burocrática do conteúdo, buscando estruturar e padronizar os processos de ensino. Já para Pacheco (2012), o currículo se refere a uma realidade histórica, cultural e socialmente determinada, que se reflete na teorização educacional e didática. Assim, o conceito de currículo envolve, além de organização e/ou estruturação, um propósito, sendo uma construção social e cultural para um processo dinâmico, multidimensional e multifacetado, além de ser, teoricamente, multideterminado.

Para Guimarães (2014), antes de tematizar as teorias curriculares, faz-se necessário problematizar o conceito de teoria. Para a autora, teoria pode ser entendida “como sendo um conjunto de elementos que se estruturam na busca por produzir conhecimentos, descrever e dar significados, mediados pela razão, na busca do entendimento real de certo objeto”. (GUIMARÃES, 2014, p. 32). Silva (2017) divide as teorias curriculares em três categorias: teorias tradicionais, teorias críticas e teorias pós-críticas. As teorias tradicionais, como aponta o autor, pretendem ser neutras e desinteressadas; já as teorias críticas e teorias pós-críticas, em contraste, defendem que nenhuma teoria é neutra e desinteressada, mas sim que está inevitavelmente implicada em relações de poder. Assim, precisamente, a questão do poder irá subdividir as teorias do currículo.²⁹

O desenvolvimento das teorizações tradicionais acerca do currículo teve seus passos iniciais com a democratização do ensino (que nos Estados Unidos da América ocorreu no início do século XX), surgindo como um campo profissional especializado. Desse momento, sobressaem autores como Franklin Bobbitt, que é considerado o “pai do currículo” com a publicação de seu famoso livro *The curriculum*, no ano de 1918. Seu modelo possuía uma pretensão científica com o intuito de preparar os jovens para a vida adulta. Nesse sentido, os estudantes eram vistos como produtos fabris, nos quais ocorriam especificações precisas dos objetivos, procedimentos e métodos para a mensuração de resultados (CANAVARRO, 2003). Embora as pretensões de Bobbitt viessem para responder questões cruciais como a finalidade

²⁹ Cabe aqui um esclarecimento: esta pesquisa fundamenta-se no estudo das teorias críticas do currículo, como possibilidade, para oferecer subsídios conceituais na constituição do formar para avaliar em cursos de licenciatura em matemática.

da escolarização em massa e a busca pela transformação radical do sistema educacional de ensino, segundo Silva (2017), suas respostas aos questionamentos da educação escolar eram claramente conservadoras. O modelo de Bobbitt era voltado para a economia com o objetivo de estabelecer métodos para uma maior precisão de resultados e sua palavra chave era “eficiência”.

Na perspectiva de Bobbitt, a questão do currículo se transforma numa questão de organização. O currículo é simplesmente uma mecânica. [...] Numa perspectiva que considerava que as finalidades da educação estão dadas pelas exigências profissionais da vida adulta, o currículo se resume a uma questão de desenvolvimento a uma questão de técnica. (SILVA, 2017, p. 24).

No entanto, Silva (2017) considera que o modelo de Bobbitt encontrou sua consolidação definitiva no livro publicado em 1949, por Ralf Tyler. Com esse livro, os estudos curriculares se tornaram estabelecidos a partir da organização e desenvolvimento da atividade tradicional da educação, ordenados de forma linear: objetivos, conteúdos, atividades e avaliação (PACHECO; SOUZA, 2016). Assim, para Silva (2017), Tyler expande concepções que no modelo de Bobbitt não eram contempladas, como a psicologia e as disciplinas acadêmicas, defendendo ainda que os objetivos deveriam ser claramente definidos.

A vertente de Bobbitt concorreu na educação estadunidense com vertentes consideradas mais progressistas como a liderada por John Dewey. Para Lopes e Macedo (2011), o pensamento de Dewey teve grande influência no ideário educacional do século XX. Dewey acreditava que os problemas sociais poderiam ser resolvidos com foco no currículo, ou seja, defendia que o currículo não poderia ser um anexo externo à vida do aluno como uma preparação para a vida adulta, com princípios de rotinização e recitação de informações, mas um processo contínuo e ativo, valorizando a vida atual do estudante. O currículo, nessa perspectiva, era centrado na estrutura das disciplinas escolares, uma construção curricular orientada por professores, educadores e curriculistas, tendo em vista a dimensão psicológica do conhecimento. (LOPES; MACEDO, 2011).

As teorizações curriculares desenvolvidas por Bobbitt, Tyler e Dewey foram influenciadas, igualmente, pela ideologia burguesa da época. Embora com enfoques diferentes, os autores tinham um mesmo objetivo: adaptar a escola e o currículo aos interesses capitalistas da época.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as teorizações acerca de um currículo centrado na estrutura das disciplinas não podem ser delimitadas a um período preciso de tempo, mas aceitam

que atingem o auge em 1960, nos Estados Unidos da América, com o pensamento de Jerome Bruner e as proposições de Joseph Schwab:

[...] o trabalho de Bruner teve mais impacto nas teorias curriculares que as discussões dos filósofos do currículo. Especialmente, porque sua teoria foi uma resposta à crise instaurada na educação nos Estados Unidos nos anos de 1950, expressa em profundas críticas às escolas [...]. Suas concepções embasaram o movimento de reforma curricular nesse país nos anos de 1960, visando particularmente atualizar o ensino de ciências, suposto como inadequado a ponto de prejudicar o desenvolvimento tecnológico do país e dificultar a disputa científica com o bloco soviético durante a Guerra Fria. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 114).

Ainda segundo as mesmas autoras, para esses teóricos, “o processo de ensino deve transmitir aos alunos a lógica do conhecimento de referência: os conceitos e os princípios a serem ensinados aos alunos são extraídos do saber especializado acumulado pela humanidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 111), ou seja, as disciplinas escolares sofrem aproximações com as disciplinas acadêmicas, sendo dessa forma, versões didatizadas das ciências.

Em suas teorizações, Bruner (2014) fez contribuições ao campo do currículo, desenvolvendo uma concepção curricular do conhecimento científico, defendendo que qualquer disciplina pode ser ensinada de uma determinada forma, a qualquer pessoa e qualquer idade. Nesse sentido, define o “currículo em espiral”, expressão essa que define desenvolvimento curricular num movimento de avanços e retornos, à medida que se avança deve voltar, mas no ponto de retorno ao passo inicial, repetidamente os conceitos, aprofundando na medida que o aluno vai aprendendo o conteúdo. Entretanto, Kliebard (1969), garante que as concepções de Bruner não são suficientes para determinar os níveis apropriados para cada etapa de escolaridade e nem as que devem ser excluídas: “O problema de organizar um campo para o ensino e a aprendizagem, portanto, não é de procurar a estrutura e depois transmiti-la em um todo, mas de determinar quais os princípios básicos, teorias e conceitos” (KLIEBARD, 1965, p. 338, tradução nossa).

As teorias curriculares e os autores associados até aqui se encaixam no que Silva (2017) define como teoria tradicional do currículo. Tal teoria foi colocada em questão e alvo de duras críticas na década de 60 pelas transformações sociopolíticas³⁰ e por prezarem pelo modelo reproducionista do conhecimento como organização burocrática e social (CANAVARRO, 2003).

Em 1969, Joseph Schwab escreve o artigo *The practical: A language for curriculum*, representando um marco de referência para trabalhos posteriores. Declara, inicialmente, que “o

³⁰ Transformações sociopolíticas, a saber: movimentos feministas, estudantis e liberação sexual.

campo do currículo é moribundo, incapaz de seus métodos e princípios atuais para continuar seu trabalho” (SCHWAB, 1969, p. 1, tradução nossa) e afirma a incapacidade do currículo em contribuir, significativamente, para o progresso da educação, pela excessiva técnica que o dominava desde os quatro princípios básicos ordenados por Tyler. Para Schwab (1969), o currículo contribuirá com a qualidade da educação se as teorias forem desviadas da teoria para a prática.

Segundo Canavarro (2003), Schwab e os que o acompanhavam foram apelidados por reconceptualistas, pois criticavam as perspectivas que até então vigoravam. Dentro de tais críticas, encontra-se a ação do campo curricular ter se tornado não crítica. Assim, ainda para Canavarro (2003), Schwab:

Critica pois a investigação que até então dominava e advoga a necessidade do contacto da investigação curricular com a realidade escolar, defendendo a realização de estudos empíricos que tenham a sala de aula como objecto de investigação, sob os cânones das ciências sociais tradicionais, visando a construção rigorosa de um corpo de conhecimento a partir da recolha de dados que verifiquem ou refutem as hipóteses a testar. (CANAVARRO, 2003, p. 108).

A teoria crítica do currículo, para Guimarães (2014), vem discutir o currículo como elemento e ambiente ideológico, disputas de poder, resistência e questionamento aos modelos de reprodução social, defendendo uma visão humanista sob um discurso marcadamente crítico. (PACHECO; SOUZA, 2016).

Para Pacheco e Souza (2016) as teorias curriculares críticas e pós -críticas existem numa multiplicidade de abordagens, e suas diferenças, por vezes antagônicas, apresentam uma rede discursiva comum com perspectivas bem diferentes. Os autores ainda esclarecem que, apesar da similaridade de posições que os teóricos partilham, como em conceitos ligados a dinâmicas sociais – etnia, raça e gênero – as teorias pós-críticas não são um prolongamento das teorias críticas. Assim:

[...] a teorização crítica tem uma visão de mudança da sociedade pela emancipação e consciencialização, tornando-se o educador num vigilante crítico, na linha dos escritos seminais de Horkheimer, um dos fundadores da Escola de Frankfurt. Por outro lado, a teorização pós-crítica é uma diversidade de vozes pós-estruturalistas e pós-modernas que convergem na desconstrução de verdades socialmente construídas, outorgando ao sujeito a plenitude da sua subjetividade. (PACHECO, SOUZA, 2016, p. 67).

Para Pacheco (2001), o campo curricular crítico tem se delineado a partir de ideias da Escola de Frankfurt, principalmente com as contribuições teóricas de Jürgen Habermas, sempre atreladas ao cultivo da capacidade racional humana na sociedade:

Inscrita numa tradição marxista, a teoria crítica é um espaço de contestação, uma outra forma de olhar a realidade e um compromisso político com o que pensamos e fazemos, na medida em que a neutralidade “existe” somente nas explicações técnicas. (PACHECO, 2001, p. 50-51).

Canavarro (2003) ainda considera que a teoria crítica do currículo é resultado de uma ação coletiva entre professores, portadores de uma consciência crítica e agrupados de acordo com interesses desejados, considerando o currículo como uma práxis valorativa da atividade emancipatória que coloca os professores como fazedores de currículo.

Um outro pensamento influente à teoria crítica do currículo é o do sociólogo Michael Apple que discute a escola como um ambiente de emancipação humana. Segundo Silva (2017), Apple toma elementos centrais da teoria marxista e aponta como, “a dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais, sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho” (SILVA, 2017, p.45), e como isso determina curricularmente o espaço escolar.

A análise de Apple busca entender as relações de poder envolvidas no processo de seleção de conteúdos que resulta o currículo: “Currículo e poder – essa é a questão básica que estrutura a crítica do currículo desenvolvida por Apple” (SILVA, 2017, p.48). As discussões de Apple (2006) centram-se em questões sociais, econômicas, culturais e ideológicas que permeiam a sociedade e o ambiente educacional, enfatizando que o educador está envolvido em um ato político.

Guimarães (2014), aponta Henry Giroux como um questionador das bases tradicionais curriculares. Segundo a autora, assim como Apple, Giroux discute que no currículo escolar existem formas de ação que permitem identificar, por meio da resistência, possibilidades das pessoas tomarem consciência e controle dos seus papéis sociais e culturais, tornando-se assim, emancipadas, libertas. Dessa forma, a partir de Apple e Giroux, as teorizações curriculares passam a ser desenvolvidas sob as concepções de sujeito, educação e sociedade.

Para Pacheco (2007), o currículo é um propósito que não é neutro de informações, correspondendo a um conjunto de intenções associadas com a comunicação que relaciona significados sociais e historicamente válidos. Há uma visão sistemática do currículo como um modo de organização do pensamento sobre os assuntos, definições, conceitos e proposições que são importantes para o desenvolvimento e evolução do ser humano. Nesse sentido:

Pode-se ver também o currículo numa dimensão política da educação, ou seja, como um instrumento que reflecte quer as relações sempre existentes entre escola e sociedade, quer os interesses individuais e os de grupo, quer ainda os interesses políticos e ideológicos. [...] o currículo é uma construção permanente de práticas, com

um significado marcadamente cultural e social, e um instrumento obrigatório para análise e melhorias das decisões educativas. (PACHECO, 2007, p. 19).

Para Pacheco (2007) o desenvolvimento do currículo perpassa pelas etapas:

- 1) Proposta formal, denominada currículo prescrito, que consiste em uma estrutura organizacional escolar admitido pela administração central.
- 2) Currículo apresentado, constitui na apresentação aos professores através de mediadores curriculares, manuais e livros-texto.
- 3) Posteriormente, no âmbito do projeto educativo da escola, o currículo é programado em grupo e planificado individualmente.
- 4) O currículo real, que se situa no contexto do ensino, “que acontece na prática diária da escola e se compara com o currículo oficial” (p.70).
- 5) Da comparação entre currículo real e oficial, resulta o currículo realizado, que é a expressão dos resultados da interação entre o currículo vivenciado pelos alunos e o vivenciado pelos professores.
- 6) Quando o currículo realizado não traduz a concepção de currículo oficial e explícito, então diz-se que existe um currículo oculto.

Dir-se-á que existe um currículo oculto quando os autores dos manuais fazem a sua interpretação do programa, quando os professores moldam os conteúdos e organizam as situações de ensino-aprendizagem, quando os alunos são sujeitos activos na interação didáctica, enfim, quando os pais e outros mais participam de modo directo ou indirecto, no desenvolvimento do currículo. (PACHECO, 2007, p. 70).

- 7) Por último, a constituição do currículo avaliado que estabelece a avaliação dos alunos, planos curriculares, programas, orientações de livros, professores, escola e administração.

Segundo Giroux (1997), o currículo oculto refere-se às normas, valores e crenças não declaradas no currículo oficial, mas que são transmitidas aos estudantes através das estruturas das aulas. Ainda para o autor, o currículo oculto não pode ser eliminado das escola e suas propriedades estruturais podem criar e facilitar condições que promovam o desenvolvimento dos estudantes em indivíduos ativos na sala de aula, e, conseqüentemente, participantes do ensino e aprendizagem, não simplesmente objetos recipientes.

Kliebard (1965), afirma que um dos fatos do desenvolvimento curricular consiste em que nem todo o conhecimento pode ser incorporado ao currículo, simplesmente por não haver tempo suficiente disponível durante toda a escolaridade, mesmo tratando tais assuntos de forma sintética. A alternativa está em fazer escolhas entre os vários conhecimentos e selecionar aqueles que parecem mais importantes que outros, sendo que, deste modo, o currículo é sempre

uma seleção de conhecimentos que, segundo Silva (2017), deduzem o tipo de pessoa que deseja formar.

Assim, o desenvolvimento curricular envolve questões de poder, não é neutro e desinteressado, mas construído a partir de interesses governamentais que expressam – no caso da presente pesquisa, por Diretrizes Curriculares – o tipo de professor de matemática que se deseja construir. Assim o sendo, justifica-se a necessidade de uma perspectiva crítica para resistir a tantas práticas e movimentos que tendem a modelar/engessar ainda mais a prática docente matemática.

Currículo é itinerário de educação e formação, com identidade cultural, histórica e socialmente contextualizada, ainda que as abordagens curriculares sejam muito diferentes no objeto que definem como conhecimento (PACHECO, 1995, 2001, 2007). Nesse itinerário, no caso de formação docente, o saber avaliar, aqui defendido como conteúdo dessa formação, precisa ser contemplado como objeto de conhecimento passível de ser mediado pela linguagem e comunicatividade orientado à Entendimentos e Consensos desprovidos de racionalidade eminentemente técnica.

5 RESULTADOS: DESCRIÇÕES E ANÁLISE

5.1 Desenvolvimento da Pesquisa

Esta pesquisa adota uma perspectiva descritiva e interpretativa. Para seu desenvolvimento, foram levantadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b) e as Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura e Bacharelado em Matemática (BRASIL, 2003), buscando descrições/recomendações/ menções a orientações para formar para avaliar no ensino de matemática. Embora o foco do trabalho era, inicialmente, analisar somente as Diretrizes acima mencionadas, a análise dos Pareceres (BRASIL, 2002b; 2015a) se fez necessária pela quantidade de informações contidas nesses documentos.

Assim como em Peralta (2012), a razão comunicativa apresentada por Habermas (2012a, 2012b), constitui fundamentação para o caminho de investigação, além de configurar em conteúdo filosófico de pesquisa, a sua própria racionalidade.

5.2 A constituição dos dados

5.2.1 Levantamento Documental

As atividades de investigação nesta pesquisa assentam-se, metodologicamente, na análise documental qualitativa. Este tipo de pesquisa, como aponta Gil (2016), se caracteriza como sendo fundamentalmente descritiva, tendo por objetivo a partir do estudo das características, tecer análises do objeto por um todo. Gil (2017) explicita que as pesquisas documentais e as bibliográficas assemelham-se em muitos pontos, pois livros e artigos de periódicos podem caracterizar, por vezes, um tipo de documento.

Embora as pesquisas bibliográficas e as documentais se diferenciem quanto à natureza das fontes, pois, conforme Gil (2016), a primeira se fundamenta nas contribuições de diversos autores e a segunda vale-se de materiais que não receberam nenhum tratamento analítico. No presente trabalho utiliza-se a segunda abordagem, pois há o entendimento de que as Diretrizes e Pareceres levantados são documentos de responsabilidade do Ministério da Educação, seguindo os passos: identificação, localização das fontes, obtenção e análise dos documentos encontrados. (GIL, 2017).

Como fonte de dados as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015b), Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Matemática, Licenciatura e Bacharelado (BRASIL, 2003); Pareceres (BRASIL, 2002b; 2015a).

Mais do que uma análise exaustiva dos documentos, a pesquisa tratou de discutir concepções curriculares e problemáticas sobre a formação de professores para avaliar no ensino de matemática, por meio de quadro referencial-metodológico da teoria social habermasiana.

5.2.2 Procedimentos de análise

O procedimento de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e das Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, de forma geral, a partir de um olhar crítico e analítico sob a percepção habermasiana, identifica e discute evidências sobre formação inicial de professores de matemática para avaliar aprendizagens. A análise busca evidenciar a racionalidade empregada em tais documentos.

A partir disso e das leituras acerca da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas (2012a, 2012b), há a sistematização do potencial pedagógico que a obra do filósofo pode apresentar e das implicações para a formação de professores de matemática no que se refere a avaliar aprendizagens. O trabalho dá visibilidade a uma possibilidade de desenvolvimento e organização curricular dos cursos de licenciatura em matemática, especialmente na prática de avaliar, fundamentada nas contribuições de Habermas, apresentando uma racionalidade alternativa: a razão comunicativa.

5.3 Análise das Diretrizes Curriculares e Pareceres

A proposta de formação de professores no Brasil foi instituída no modelo 3+1, três anos dedicados aos conhecimentos específicos matemáticos e um ano aos conhecimentos pedagógicos. Nesse modelo de formação docente, os estudantes concluíam o curso de bacharelado e recebiam o diploma da carreira específica, posteriormente, faziam um curso de complementação didática para conferir o grau de licenciado.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi publicada em 1961 sob a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961) e, apesar das propostas de enfatizar a natureza pedagógica da licenciatura, houve redução na duração das disciplinas de cunho pedagógico de 1/4 para 1/8 da carga horária total do curso. Desse modo, houve a tentativa de romper com o modelo 3+1, porém, a formação docente continuou fragmentada. (ARAÚJO; VIANA, 2010).

Posteriormente, no ano de 1971, foi instituída a LDB, sob a Lei nº 5.692/71 de 1971 (BRASIL, 1971), propondo reflexões amplas e instigando reformas nas instituições de ensino superior e no pensamento dos formadores. A LDB também fixou a formação mínima para o exercício do magistério, introduzindo no cenário educacional brasileiro, as licenciaturas de curta duração, com carga horária variando entre 1200 e 1500 horas, contra 2200 a 2500 horas das licenciaturas plenas. (ARAÚJO; VIANA, 2010).

Almejando o progresso em cursos de formação de professores, a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi substituída pela mais recente LDB, a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), que trouxe alterações às instituições formadoras, com prazo de 10 anos para sua efetiva adequação, e também regulamentou as diretrizes curriculares para todos os cursos de graduação (bacharelado e licenciatura). Assim, as diretrizes curriculares nacionais têm sua origem na LDB de 1996 e trazem maior flexibilidade curricular para a organização dos cursos de licenciatura em matemática, abordando normas obrigatórias fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que orientam as Instituições de Ensino Superior (IES) a estruturarem seus currículos, metas e objetivos a serem alcançados para cada curso, contemplando elementos essenciais de cada área:

Assim, a Lei nº 9.394/96 (LDBEN), ancorada num espírito de maior flexibilidade para a organização dos cursos na educação, entendeu como extemporâneos os currículos mínimos e sua excessiva rigidez, e que, por essa razão, certamente atrapalhariam as instituições na busca de inovações e diversificações em suas propostas curriculares. A ideia de deliberar sobre diretrizes curriculares para os cursos de graduação foi regulamentada com a aprovação da LDBEN de 1996. Estabeleceu-se, assim, como um dos deveres das universidades: a fixação dos currículos de seus cursos e programas, conforme orientação das diretrizes gerais pertinentes. (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015, p. 627).

As Diretrizes Curriculares Nacionais abordam princípios e propostas mais amplas, não definem conteúdos propriamente ditos, mas dão orientações para a proposição de currículos de formação docente inicial e continuada. Enfatizam a necessidade de um projeto de formação, a partir da articulação entre as IES e o sistema de ensino básico, do desenvolvimento e institucionalização da formação inicial, objetivando um curso de licenciatura em matemática com identidade própria.

Considerando o que foi acima exposto, os tópicos seguintes tratam da descrição e análise das Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Matemática e seus respectivos Pareceres, no que se refere à formação para avaliar na formação inicial de professores, perseguindo os pressupostos de Habermas (2012a, 2012b, 2014).

5.3.1 Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica³¹

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica entrou em vigor pela Resolução N°2 de 01/07/2015, tendo por base o Parecer CNE/CP 02/2015, aprovado pelo CNE em junho de 2015.

O texto do Parecer (BRASIL, 2015a), inicialmente, faz uma contextualização sobre a Comissão Bicameral de Formação de Professores designada pelo CNE, com objetivo de desenvolver estudos para elaborar e estabelecer diretrizes na formação dos profissionais do magistério da educação básica, bem como sua valorização, visando à busca por maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada. A Comissão Bicameral contou com os 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, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa. De acordo com o Parecer (BRASIL, 2015a, p. 1), os membros da comissão situaram:

[...] 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.

³¹ Apesar dessas Diretrizes tratarem da formação continuada de professores, atentaremos nosso olhar ao foco deste trabalho: A formação inicial de professores para a Educação Básica.

O Parecer (BRASIL, 2015a) também sinaliza a consulta de estudos e pesquisas³² nacionais e internacionais que deram importantes contribuições e diversas visões sobre a formação de professores, financiamento e gestão, avaliação e regulação, dinâmicas formativas, saberes docentes, didática e prática educativa, articulação entre educação superior e educação básica em regime de colaboração. Sobre os antecedentes das políticas para valorização dos profissionais da educação, o documento reconhece um dos vários problemas herdados pela formação do licenciado no modelo 3+1:

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 consequente 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. (BRASIL, 2015a, p. 6)

Assim, o Parecer (BRASIL, 2015a, p.7-8) volta-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.

Merece ser destacado no Parecer (BRASIL, 2015a) o esforço emitido pelo CNE para dar mais organicidade, no sentido de incentivar a incorporação de especificidades relacionadas ao curso a ser estruturado, às diretrizes para educação básica ao aprovar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério para a Educação Básica, contribuindo 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 ético-racial, sexual, de gênero e identidade de gênero, geracional, cultural e regional, além das diferenças cognitivas e

³² Ver estudos consultados em Parecer (BRASIL, 2015a, p. 4).

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. (BRASIL, 2015a, p. 9).

Aqui vale ressaltar que o Parecer (BRASIL, 2015a) orienta as instituições formadoras a terem autonomia pedagógica no desenvolvimento de seus cursos de licenciatura, porém, devem atender às especificidades definidas pelas Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para Educação Básica, juntamente com as Diretrizes de seus cursos, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Pedagógico do curso e as políticas de valorização docente.

Para a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada do Magistério para Educação Básica, o Parecer (BRASIL, 2015a) salienta a importância da constituição de um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos, sinalizando alguns aportes fundamentais para a formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas, além de estarem nas considerações iniciais das Diretrizes (BRASIL, 2015b) para a proposição de documento norteador, sendo elas:

- Consolidação das normas nacionais para a formação docente para educação básica, considerando a abrangência e complexidade da educação;
- Concepção sobre conhecimento, educação e ensino para garantir o projeto de educação nacional, relações de cooperação e colaboração entre os entes federados e sistemas educacionais, na tentativa de superar a fragmentação das políticas públicas;
- Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura; pluralismo de ideias e concepções, respeito a liberdade e garantia de padrão de qualidade;
- Cumprimento pelas instituições de educação básica, sob a legislação vigente, dos processos de organização, gestão e projetos pedagógicos na formação docente;
- Articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- Princípios que norteiam a base comum nacional para formação inicial e continuada, como sólida formação teórica e interdisciplinar, trabalho coletivo, compromisso social, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação;
- Articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão;
- Docência como ação educativa do processo pedagógico, intencional e metódico;
- Currículo como um conjunto de significados e valores propícios à produção e socialização;

- Contextualização do currículo à realidade das instituições e dos alunos;
- Educação em e para direitos humanos;
- Valorização do profissional do magistério;
- Trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para Educação Básica, trata da formação de docente em todas as áreas, com principal mudança na formação inicial, com as cargas horárias dedicadas aos conhecimentos específicos, pedagógicos, estágio curricular e às práticas de ensino, e ainda no Art. 1º, definem-se “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015b, p. 2-3).

Os incisos que explicitam tal artigo, esclarecem que as instituições formadoras, em regime de colaboração com os sistemas de ensino, devem promover a articulação entre a formação inicial e continuada dos docentes, visando viabilizar o atendimento às especificidades nas diferentes etapas da educação básica, atendendo as perspectivas do atendimento às políticas públicas de educação, além dos centros de formação (estados e municípios), instituições educativas da educação básica, desenvolverem atividades de formação continuada.

O Art. 2º das Diretrizes (BRASIL, 2015b, p. 3), remetem-se a diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar, reconhecendo a prática docente 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.

Além de reconhecerem que,

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. (BRASIL, 2015b, p. 3).

O Art. 3º, visa assegurar na formação inicial e continuada de professores da educação básica, a produção e difusão de conhecimentos, participação na elaboração e implementação do

projeto político pedagógico, gestão democrática e avaliação institucional, com uma educação contextualizada de modo sistemático e sustentável,

[...] por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógicos, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais. [...] processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação. (BRASIL, 2015b, p. 4).

Diante de tais aspectos, as Diretrizes (BRASIL, 2015b) – e também, as mesmas orientações são encontradas no Parecer (BRASIL, 2015a) – entendem como necessários os processos que implicam o repensar e avançar nos marcos referenciais para a formação inicial e continuada de professores, por meio de políticas de gestão e de valorização dos profissionais da educação, e nesse sentido, expõem princípios essenciais:

- 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. (BRASIL, 2015b, p. 4-5)

Continuamente às especificações do Art. 3º das Diretrizes (BRASIL, 2015b), as orientações quanto aos projetos formativos, devem ser elaborados e desenvolvidos por meio da

articulação e colaboração entre as instituições de educação superior e a educação básica, contendo: sólida formação teórica e interdisciplinar, inserção dos estudantes no contexto educacional no qual está envolvido e “socialização e avaliação de seus impactos nesses contextos” (p.5); aperfeiçoamento da Língua Portuguesa e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), questões socioambientais, éticas, estéticas, ético-racial, gênero, sexualidade, religiosidade e princípios de equidade. Tais orientações também são encontrados no Parecer (BRASIL, 2015a), que enfatiza maior organicidade no âmbito formativo docente.

Desta forma, o Art. 4º orienta as instituições de educação superior, para a formação inicial de professores, a contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, tentando garantir o efetivo padrão de qualidade acadêmica.

As Diretrizes (BRASIL, 2015b) também defendem uma base comum nacional para a formação dos profissionais do magistério para educação básica. O Art. 5º relaciona-se a essas descrições, assegurando a “concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática” (BRASIL, 2015b, p. 6).

Assim, seguindo as instruções do Parecer (BRASIL, 2015a) e das Diretrizes (BRASIL, 2015b), as instituições formadoras que institucionalizam a licenciatura devem conduzir o egresso à integração e interdisciplinaridade curricular, à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos, a processos de formação de acordo com mudanças educacionais, ao uso de Tecnologias de Informação e Comunicação, além das,

[...] 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; [...] 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. (BRASIL, 2015b, p. 6)

Para atender a essas concepções, as Diretrizes (BRASIL, 2015b), definem no Art. 6º, que a oferta, desenvolvimento e avaliação de atividades, cursos e programas, bem como os conhecimentos específicos, pedagógicos e interdisciplinares, devem observar o que é estabelecido pela legislação vigente, “bem como sistemática de acompanhamento e avaliação do curso, docente e dos professores” (p. 7).

Para o egresso da formação inicial e continuada, o Art. 7º das Diretrizes (BRASIL, 2015b) deixa claro alguns repertórios de informações compostos por conhecimentos teóricos e práticos, a partir da pertinência, relevância social e ética, nos quais podemos destacar: a pesquisa, análise e aplicação de resultados investigativos à área educacional ou específica, desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo interdisciplinar e com intencionalidade pedagógicas e o “desenvolvimento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas” (BRASIL, 2015b, p. 7).

Em decorrência do Art. 7º, o Art. 8º (BRASIL, 2015b) explicita que os egressos dos cursos de formação inicial docente, devem estar aptos a:

- Atuar com ética e compromisso;
- Ter concepção ampla e contextualizada do papel na formação de estudantes, trabalhando na promoção de aprendizagens;
- Ter domínio das tecnologias de informação e comunicação e relacionar com a educação;
- Promover a cooperação entre escola, família e comunidade;
- Possuir postura investigativa frente a problemas educacionais, bem como contribuir para a superação de exclusões sociais;
- Ser consciente sobre questões de: raça, gênero, classe, religião, diversidade sexual entre outras;
- Participar e atuar na gestão das instituições de educação básica, podendo ser na organização, planejamento, execução e avaliação de políticas e projetos;
- “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” (BRASIL, 2015b, p.8)

Os Art. 9º, Art. 10º, Art. 11º e Art. 12º das Diretrizes (BRASIL, 2015b) tratam da formação inicial do magistério para a educação básica, os cursos formadores e como as instituições de ensino superior devem montar seus currículos formadores, sendo essas especificações também abordadas, da mesma forma, no Parecer (BRASIL, 2015a).

No Art. 9º, são definidos os cursos de formação inicial compreendidos em cursos de graduação em licenciatura, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura, sendo responsabilidade da instituição formadora definir seu projeto institucional, com elevado padrão acadêmico, científico e tecnológico.

Seguindo o Art. 10º, a formação inicial se direciona àquele que pretende exercer o magistério da educação básica, compreendendo a articulação entre a teoria e prática, reflexão crítica, e de igual forma, englobando o “planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas” (BRASIL, 2015b, p. 9). Esse artigo menciona que, dentre outras, a prática de avaliação deve ser englobada na formação inicial para exercer o magistério na educação básica.

O Art. 11º, define na formação inicial um projeto formativo com identidade própria – igualmente defendido pelo Parecer (BRASIL, 2015a) – do curso de licenciatura articulado ao bacharelado e ao tecnológico, promovendo garantias de articulação entre faculdades, contexto educacional e suas dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas, bem como intenção sistemática entre os sistemas de ensino e um projeto formativo que assegure um sólido domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, fundamentos e metodologias.

Ainda nessa direção, e respeitando a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, o Art. 12º define que os cursos de formação inicial devem constituir-se em três núcleos de formação. I) Formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, fundamentos, metodologias e realidades educacionais; II) Aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conhecimentos específicos e pedagógicos; III) Estudos integrados para enriquecimento curricular (BRASIL, 2015^a, 2015b). Desses núcleos, podemos destacar as possibilidades de;

[...] 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; [...] observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais e instituições educativas; [...] pesquisa e estudo dos conhecimentos específicos e pedagógicos, seus fundamentos e metodologias, legislação educacional, processos de organização e gestão, trabalho docente, políticas de financiamento, avaliação e currículo; [...] pesquisa, estudo, aplicação e avaliação da legislação e produção específica sobre organização e gestão da educação nacional. (BRASIL, 2015b, p. 10).

No referido artigo, ao indicar os núcleos de formação que os cursos devem contemplar, há menção à necessidade de formar para desenvolvimento e avaliação de processos educativos de forma explícita. De forma não explícita, mas que oferece possibilidade de interpretar como fazendo referência a formar para avaliar, se considerarmos avaliação como um fundamento do trabalho docente, pode ser lido no texto a necessidade de contemplar na formação inicial estudos dos conhecimentos pedagógicos, seus fundamentos e metodologias. As redações são muito discretas, sem assumir compromissos explícitos com orientações/recomendações/institucionalizações do formar para avaliar.

A estrutura curricular dos cursos de formação inicial de professores para a educação básica organizam-se por meio de orientações contidas nos Art. 13º, Art. 14º e Art. 15 das Diretrizes (BRASIL, 2015b), em que é estabelecida, no Art. 13º, a carga horária mínima de 3200 horas para os cursos de licenciatura, distribuídos em, no mínimo, 4 anos ou 8 semestres de efetivo trabalho acadêmico. Também são definidas as cargas horárias dedicadas à prática como componente curricular, estágio supervisionado e atividades formativas, na tentativa de

[...] 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. [...] 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. (BRASIL, 2015b, p. 11)

No Art. 13º a menção à garantia de formação em conteúdos relacionados aos fundamentos da educação e de relação entre teoria prática, fornecendo elementos para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários à docência, pode ser interpretada como recomendação para que a formação inicial se encarregue das necessidades formativas de um futuro professor, dentre elas o saber avaliar. No entanto, a ausência de uma recomendação explícita acerca de implementar o formar para avaliar como conteúdo e objetivo na formação inicial, por esse se tratar de uma necessidade formativa, exime as estruturas curriculares de o contemplarem, uma vez que a interpretação de uma diretriz pode ser multifacetada.

A regulamentação dos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados é definida pelo Art. 14º, estabelecendo carga horária dedicada a cada área de formação, como o estágio curricular supervisionado, atividades formativas e teórico-práticas, prevendo momentos que possam articular a área específica com a prática e as demandas acadêmicas.

Analogamente, o Art. 15º orienta os cursos de segunda licenciatura e a carga horária dedicada a cada atividade formativa, garantindo “efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento de habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015b, p. 13). Os cursos de formação pedagógica para não licenciados e de segunda licenciatura devem ser ofertados, preferencialmente, por instituições de ensino superior e com avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação na habilitação pretendida.

As disposições sobre a formação continuada dos profissionais do magistério são apontadas pelas Diretrizes (BRASIL, 2015b) nos Art. 16º e Art. 17º, esclarecendo que tal formação compreende

[...]dimensões coletivas, organizacionais e profissionais bem como o repensar do processo pedagógico. [...] 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. (BRASIL, 2015b, p. 14).

O documento também conta com um capítulo dedicado à valorização dos profissionais do magistério que, do mesmo modo, é problematizado pelo Parecer (BRASIL, 2015b). Ou seja, a valorização desses profissionais, como estabelecido pelo Art. 18º, é de responsabilidade dos sistemas de ensino e instituições educativas, como também o é garantir políticas de valorização, assegurando formação e plano de carreira de acordo com a legislação vigente.

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 (BRASIL, 2015b, p. 15).

As outras atividades pedagógicas mencionadas são aquelas relacionadas à preparação de aulas e demais atividades de ensino (dentre elas podem ser elencados os processos avaliativos), participação na elaboração do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino, além de reuniões com pais e atividades de desenvolvimento profissional.

Em decorrência disso, a valorização dos profissionais do magistério definida pelo Art. 19º, deverá ser garantida a partir da convergência da formação inicial e continuada, jornada de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho a partir de concursos de provas e títulos, diferenciação dos profissionais por titulação, ofertas de programas regulares para aperfeiçoamento docente e a “elaboração e implementação de processos avaliativos para o estágio probatório dos profissionais do magistério” (BRASIL, 2015b, p. 16). Os critérios para a remuneração dos profissionais do magistério público, são abordados no Art. 20º, que por sua vez, devem estar de acordo com o Piso Salarial Profissional Nacional, em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE).

Em seguida, o Art. 21º estabelece sobre as formas de organização e gestão da educação básica, bem como as orientações curriculares que devem ser asseguradas pelos sistemas de ensino e entes federados, a relação numérica de professor/aluno, espaço físico e etapas da educação. Por fim, nas disposições transitórias das Diretrizes (BRASIL, 2015b, p. 16), são encontrados os seguintes direcionamentos:

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.

Até o momento, as Diretrizes (BRASIL, 2015b) tiveram apenas uma alteração, com a Resolução nº 10 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), na qual altera o prazo previsto estabelecido no Art. 22º, para se adaptar às mudanças estabelecidas dentro de três anos, a contar da data de sua publicação.

A formação inicial, como explicitada no documento, requer uma identidade própria do licenciado, garantindo a articulação com o contexto educacional, faculdades e centros de educação em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e tecnológicas, recursos pedagógicos, atividades coletivas e um projeto que assegure o domínio do conteúdo específico da área de atuação (BRASIL, 2015b). Porém, observamos orientações sem muitas especificações, que recomendam formação em conhecimentos específicos em articulação com os aspectos práticos de aplicação e em conhecimentos de cunho pedagógico, mas sem se comprometer a detalhar quais são as necessidades de formação para atuação, em contexto real, diante das demandas educacionais atuais que devem ser contempladas.

Especialmente, em relação a formar para o avaliar, as prescrições são discretas e dispersas em textos que mencionam fundamentos da educação, avaliação de processos educativos, metodologias, atividades de ensino, conhecimentos e habilidades necessárias à docência, a forma como se apresentam nos documentos faz dessas prescrições um dispositivo facilitador de esquiva ao compromisso do Estado de institucionalizar de forma sistemática a formação para avaliar aprendizagens. Esse comportamento do Estado parece não proporcional

aos esforços depreendidos por ele para implantar políticas de avaliação que têm impactado nas demandas cotidianas dos professores no exercício da profissão.

O tema avaliação aparece melhor descrito no documento quando atrelado a processos sistemáticos de acompanhamento de cursos, docentes e alunos das IES, até mesmo na formação continuada, nos quais as Diretrizes preveem cursos de atualização e atividades formativas, o tema avaliação surge como um fator condicionante na melhoria do rendimento de alunos e professores.

É expressa, em tais Diretrizes, a formação de profissionais do magistério com compromisso social, justo e inclusivo que promova a emancipação dos indivíduos, contra toda e qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2015b), sendo prevista também a investigação e reflexão crítica. No entanto, as orientações parecem assumir um viés pragmático na constituição dos cursos formadores e percepção acrítica de aspectos importantes, dentre eles, o formar para saber avaliar na formação inicial.

Afinal, se avaliação da aprendizagem é uma das demandas contemporâneas, considerando a realidade dos sistemas de avaliação em larga escala, saber avaliar é uma necessidade e deveria ser contemplada em diretrizes que prescrevem formação. Entretanto, os documentos descritos nessa seção se incumbem de prescrições sem grandes detalhamentos, as recomendações tem formato linear, sem recomendar espaços para discussões, sem problematizar contradições inerentes a uma prática tão complexa quanto à formação de professores, sem se posicionar abertamente em relações a dimensões importantes como a avaliação da aprendizagem.

Ao se manifestar, aparentando um diálogo imparcial, as Diretrizes se desobrigam de responsabilizar as instituições (IES e Estado) pelas dificuldades do futuro professor em atuar diante dos imperativos sistêmicos que determinam a educação pública e se encarregam de orientar um intervir no mundo, visto como soma de tudo o que ocorre, e formas de controlá-lo, denotando comportamento próprio do que é orientado por racionalidade instrumental. Difere radicalmente daquele que é orientado à e pela razão comunicativa, que problematiza o mundo em função da necessidade de reconhecer as situações em sua objetividade, sem desconsiderar a intersubjetividade, tendo em vista o Entendimento como propulsor de ação.

As Diretrizes Curriculares para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica para formação de professores, aparentemente, se alinham a ações estratégicas com finalidades orientadas ao sucesso, próprias da racionalidade técnica e/ou instrumental, focando a subjetividade em detrimento da intersubjetividade.

5.3.2 Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores de Matemática

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2003) englobam a licenciatura e o bacharelado, com aprovação do Parecer CNE/CES 1.302/2001 em 06/11/2001, foi publicada no Diário Oficial da União em 05/03/2002 (BRASIL, 2002b), tendo como objetivo orientar a formulação do projeto pedagógico dos cursos.

No Parecer (BRASIL, 2002b) das Diretrizes (BRASIL, 2003), a característica principal de distinção entre o bacharelado e a licenciatura, explicita que o primeiro tem enfoque na preparação de profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto o segundo tem como objetivo principal a formação de professores de matemática para a Educação Básica. Quanto às habilidades, o Parecer complementa:

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Ainda explicita que as Diretrizes (BRASIL, 2003) têm como objetivos:

- Servir como orientação para melhorias e transformações na formação do Bacharel e do Licenciado em Matemática;
- Assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem. (BRASIL, 2002b, p. 1).

Esse trecho do Parecer, aparentemente, ressalta o domínio dos conhecimentos específicos em matemática como sinônimo de adequação da formação inicial, pois esse tipo de conhecimento é citado nominalmente.

O primeiro tópico a ser abordado pelo Parecer (BRASIL, 2002b), se refere ao perfil dos formandos. Para os cursos de bacharelado o documento define como objetivo central a qualificação dos estudantes visando a pesquisa e o ensino superior, além de uma sólida base de conteúdo específicos matemáticos e suas áreas de aplicação.

Para a licenciatura, o Parecer (2002b, p.3) define como características do licenciado em matemática:

- Visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos.
- Visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania

- Visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

Dentre as características desejáveis a um licenciado em matemática listadas no documento, a citada sensibilidade para interpretar ações dos educandos pode ser interpretada como capacidade para avaliar? Mesmo em caso afirmativo, a necessidade de interpretação já denota falta de reconhecimento do saber avaliar como uma necessidade formativa de futuros professores de matemática. O conhecimento específico de matemática, ao contrário, se faz presente nominalmente com muita recorrência.

Para as competências e habilidades comuns aos currículos dos cursos de licenciatura e bacharelado em matemática, as orientações expressam aspectos relacionados ao forte domínio técnico e precisão do conhecimento específico. Outro fator notado, relaciona-se à habilidade de identificar, formular e resolver problemas matemáticos. Mais especificamente:

- a) Capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) Capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares
- c) Capacidade de compreender, criticar e utilizar novas ideias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) Capacidade de aprendizagem continuada, sendo prática profissional também fonte de produção de conhecimento
- e) Habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema
- f) Estabelecer relações entre a matemática e outras áreas do conhecimento
- g) Conhecimento de questões contemporâneas
- h) Educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- i) Participar de programas de formação continuada
- j) Realizar estudos de pós-graduação
- k) Trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber. (BRASIL, 2002b, p.4)

Quanto às competências e habilidades próprias do educador matemático, consta:

- a) Elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) Analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) Analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para educação básica;
- d) Desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) Contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica. (BRASIL, 2002b, p. 4).

No trecho descrito acima, o Parecer, apesar de eximir em relação a reconhecer e recomendar o formar avaliar de forma explícita e comprometida, ainda deixa implícito em recomendações como desenvolver estratégias de ensino que avaliação é uma dimensão da prática de ensino, defende que a formação inicial de professores de matemática contemple o desenvolvimento de competências relacionadas a problematizar a prática docente, como perceber dinamicidades, incertezas, conflitos, um espaço de reflexão e projetos coletivos. Tal iniciativa, mesmo que sem muitos detalhes sobre quando e como essa problematização pode ocorrer, abre precedentes para que a racionalidade comunicativa possa vir a fundamentar ações formativas, quiçá organizações curriculares de cursos de licenciaturas em matemática. No entanto, a forma como o discurso é estruturado pode dificultar as tentativas de romper com alinhamento ao Sistema nos cursos de formação.

O Parecer (BRASIL, 2002b) considera como inerentes ao processo de formação do matemático, tanto aspectos de consolidação dos conhecimentos matemáticos adquiridos – na Educação Básica –, quanto o aprofundamento de significados – que deve ficar a cargo do Ensino Superior. Essa estrutura ainda se encarrega de contextualizá-los em outras áreas, contemplando as seguintes orientações:

- a) Partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso
- b) Construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno (BRASIL, 2002b, p.4)

Nesse sentido, as orientações descritas pelo documento também direcionam para otimização da estrutura curricular dos cursos, visando o aproveitamento dos conteúdos ministrados, na defesa de que os “currículos devem assegurar o desenvolvimento de conteúdo dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático, de acordo com o perfil, competências e habilidades” (BRASIL, 2002b, p. 5).

Quanto aos conteúdos comuns a todo curso de licenciatura em matemática encontra-se: Cálculo Diferencial e Integral, Álgebra Linear, Análise, Álgebra, Geometria, e ainda nas palavras do Parecer (BRASIL, 2002b, p. 6):

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio. Desde o início do curso e licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o

ensino de Matemática. As IES poderão ainda organizar os seus currículos de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complementa.

Como formação complementar, algumas atividades como a participação em programas de iniciação científica e docência e o estágio supervisionado devem ser desenvolvidas e integralizadas no currículo ao longo da formação do licenciado, propiciando a complementação da postura de um pesquisador estudioso sendo “capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere” (BRASIL, 2002b, p. 6).

O sintético texto que expressa as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Matemática (BRASIL, 2003) se priva de mencionar, explicitamente, recomendações quanto a formar para avaliar aprendizagens no ensino de matemática, como pode ser observado:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário. (BRASIL, 2003, p. 1)

Um formulador de estrutura curricular pode interpretar que ao listar no PPP as competências e habilidades específicas, requeridas de serem objetos de formação, há a possibilidade de incluir o saber avaliar aprendizagens. Ou ainda que seja possível incluir o formar para avaliar como conteúdo curricular da formação inicial. E também que as formas de avaliação a serem vivenciadas pelos licenciandos possam servir de modelos a serem implementados em suas futuras práticas avaliativas. Enfim, mais uma vez, as possibilidades ficam passíveis de interpretação.

O Parecer (BRASIL, 2002b) e as Diretrizes (BRASIL, 2003) parecem estar comprometidos com a predominância de uma arena permeada por relações que zelam pelo controle, com algumas sinalizações para possibilidades comunicativas, na formação de professores de matemática. No entanto, o silêncio ainda prevalece quanto à necessidade de formar para avaliar. Em contrapartida, conhecimentos específicos de matemática são citados nominalmente e de forma recorrente o que pode vir a privilegiar o lugar ocupado por esse tipo de conhecimento na formação inicial do professor de matemática.

5.3.3 *Discussão*

Da forma como se apresentam, os textos que descrevem os Pareceres (BRASIL, 2002b, 2015a) e as Diretrizes (BRASIL, 2003, 2015b) podem oferecer precedentes à formação de professor de matemática que privilegie aspectos técnicos e instrumentais da dimensão específica do conhecimento matemático, sem o devido compromisso com a dimensão pedagógica. Como consequência, a prática avaliativa pode se privar de fundamentos em racionalidade alternativa à instrumental, a saber, a racionalidade comunicativa.

Para Dourado (2015), com a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério para a Educação Básica, o CNE buscou abordar maior organicidade no âmbito de instrumentos normativos da formação inicial e continuada, fato esse que pode ser observado em todo o Parecer (BRASIL, 2015a), no qual o mesmo promete maior qualidade na formação docente.

[...] as novas DCNs enfatizam a necessária 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. [...] 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 pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307)

Junqueira e Manrique (2015), acreditam que esses formatos podem ter sido compreendidos pelas entidades formadoras, porém, há permanências de heranças do tradicionalismo que se mantém na formação de professores mesmo após mudanças ocorridas por imposições legais. Dizendo de outra forma, as novas Diretrizes (BRASIL, 2015b) tentaram abordar novos aspectos, alegando tentativas de romper com a formação docente fragmentada e

estereotipada, prometendo maior organicidade no ensino, valorização docente e regime de articulação e colaboração dos sistemas de ensino e educação básica, apesar das remodelações permanecerem inconsistentes e omissas em recomendar ações e conteúdos de formação que rompam com racionalidade técnica que se opõem a formar o professor com perspectivas Emancipatórias pela via da razão comunicativa.

Habermas (2014) já nos alerta que as relações de poder, controle e manipulação, que são exercidas por meio da influência de um diálogo dominado por uma razão técnica, tentam ocultar o máximo possível suas intenções estratégicas. No caso dos textos dos documentos, apesar de nos remeterem a expressões como “analisar criticamente”, “espaços de criação e reflexão”, “projetos coletivos”, “construir e aplicar”, “emancipação”, “projeto social, político e ético” e tantos outros termos, nos levam às indagações: estão efetivamente comprometidos com os referenciais que nos esclareçam o que devemos entender por todas essas expressões citadas? Até que ponto é necessário que os documentos privilegiem a garantia à formação do conhecimento específico? E o conhecimento pedagógico, como por exemplo, o saber avaliar?

Junqueira e Manrique (2015, p. 628) apontam que a adoção de políticas educacionais buscam, “ao contrário de inovações nos cursos de Licenciatura, prioritariamente, o atendimento de organismos internacionais que regulam o sistema capitalista”, destacando que foram encontrados nos documentos oficiais de formação docente, analisados por elas, aspectos que denotam dicotomia entre teoria e prática, supervalorização do conhecimento específico em detrimento do conhecimento pedagógico, entre outros – que parecem enraizados, e que teimam em permanecer na constituição e identidade do professor de matemática. Ainda para as mesmas autoras,

[...] verifica-se também que os conteúdos, da forma como são apresentados nos cursos de Licenciatura em Matemática, não sugerem a construção de uma visão global de maneira significativa para o aluno, estão fragmentados, desvinculados de significados. Nesse sentido o documento é contraditório (JUNQUEIRA; MANRIQUE, 2015, p. 633).

Desta forma, há a possibilidade da racionalidade presente nos documentos investigados (BRASIL, 2002b; 2003; 2015a; 2015b) remeter ao que Habermas (2012a, 2012b, 2014), esclarece como razão técnica, pois os documentos, aparentemente, podem se prestar a servir formulações de cursos vinculadas a ideologias de controle, a exigências administrativas e funcionalidades puramente burocráticas.

Em relação à manifestação explícita acerca de formar para avaliar aprendizagem, a falta de compromisso declarado serve a uma lógica instrumental atrelada à avaliação como ente

didático desprovido de ideologia e afastado de decisões políticas. A falta de reconhecimento do saber avaliar como uma necessidade formativa, mesmo diante de um cenário de avaliações externas e em larga escala cada vez mais determinantes de políticas educacionais, demonstra um posicionamento político próprio de razão estratégica.

As menções ao avaliar, de forma explícita, se referem ao acompanhamento dos cursos de licenciatura, bem como o desempenho dos professores e alunos. Nesse sentido, o viés da avaliação presente nos documentos conduz a aspectos burocráticos e autocráticos, com escopo de controlar e gerir, eximindo responsabilidades na formação.

As disciplinas de cunho específico de conhecimento em matemática, dos cursos de licenciatura e bacharelado, são equivalentes, mas há especificidade para cada profissional. Na formação do licenciado, o conhecimento pedagógico e o específico em matemática deveriam se manter associados, ou seja, articulados de modo que os conceitos pudessem ser desenvolvidos concomitantemente. Em outras palavras, quem ensina matemática tem que dominar adequadamente, conhecimento de matemática, mas também tem que dominar, adequadamente, conhecimentos que lhe confirmem um saber ensinar matemática. A relação dos conteúdos matemáticos e os pedagógicos deveriam ser objeto de todas as disciplinas, ao longo de todo o curso.

Para tanto, o diálogo deveria ser o tônus do currículo. Professores deveriam conversar entre si, professores deveriam conversar com alunos, alunos deveriam conversar entre si, num movimento de uso de atos de fala livre de assimetrias. Só uma racionalidade comunicativa pode vislumbrar as duas áreas integradas para orientar e reorientar a formação de futuros professores de matemática. A quebra do paradigma de disciplinas isoladas deveria ser construída por meio de Entendimentos e Consensos em espaços com configuração de Esfera Pública, onde o avaliar seria um saber a ser problematizado, vivenciado e constituído coletivamente, mobilizado pela intersubjetividade.

Assim, apesar do modelo “3+1”, oficialmente, não existir mais e as Diretrizes serem documentos normativos para a política de formação de professores, conforme Medeiros (2005), a formação docente ainda aparece amparada na racionalidade técnica. Se as Diretrizes (BRASIL, 2003; 2015b) definem princípios, métodos e propostas mais amplas na formação de professores de matemática do magistério para educação básica, nota-se a importância dos documentos como elemento norteador na organização curricular dos cursos de licenciatura, na esfera do avaliar e na constituição do formar para a docência da educação básica. No entanto, tais documentos, sinalizadores de elementos essenciais à educação, poderiam privilegiar a formação docente amparada no senso crítico e na argumentação, via racionalidade

comunicativa defendida por Habermas (2012a, 2012b), de tal forma que seria possível pensar a formação inicial do professor de matemática

[...] como um agir orientado para o entendimento, de modo a estabelecer formas coletivas de aprendizagem de um processo de formação que assegure a competência comunicativa dos sujeitos em interação a fim de que estes se tornem inclusive, responsáveis pelos seus atos. (GOMES, 2007, p. 60).

Para Pacheco e Souza (2016, p. 67) “a teoria crítica é uma arma conceptualmente poderosa na luta contra a globalização e o individualismo competitivo que invadiram a educação”. É possível aceitar que racionalidade técnica invadiu categorias de educação, especialmente a de formação docente, mas, como afirma os autores, a Teoria Crítica, principalmente, aqui se faz defesa da vertente habermasiana, pode oferecer subsídios para conceptualização dos currículos de formação docente matemática e, particularmente, no que tange ao avaliar diante das devastadoras políticas educacionais para avaliação tão alinhadas aos imperativos do Sistema.

Por isso, tornar-se-á urgente reconhecer o legado conceptual Escola de Frankfurt, em que a teoria crítica é um pensamento esclarecedor do papel do sujeito na sociedade, não sendo possível que este aceite a realidade tal como existe, isto é, a partir de lógicas de poder coercivas. (PACHECO, SOUZA, 2016, p. 69-70).

Um currículo de curso de licenciatura em matemática configura a formação e o constituir-se de um professor. Nesse sentido, a prática avaliativa também denotará as marcas que lhe foram impressas na sua trajetória formativa, sendo evidente que modelos de formação docente amparados na racionalidade técnica podem reforçar práticas avaliativas que privilegiam o registro de dimensões mensuráveis de desempenho como sinônimo de avaliação.

As Diretrizes (BRASIL, 2003;2015b), como documentos normativos e prescritivos, poderiam orientar projetos pedagógicos de cursos de licenciatura, reconhecendo a influência que exercem na constituição do perfil docente e no controle das ações de Instituições de Ensino Superior, ao impor um tipo de racionalidade nas descrições do documento. A perspectiva habermasiana lança visibilidade às Diretrizes (BRASIL, 2003; 2015b) e ressalta a falta de recomendações com possibilidades de constituição de espaços que promovam negociações equitativas e a livre argumentação sem coerção, promovendo nos cursos, ambientes com características de Esfera Pública, que segundo Oliveira e Fernandes (2011), se constitui em

[...]arena discursiva, livre, aberta à participação e ao reconhecimento do outro como igual no direito de uso da palavra, lugar onde as interpretações serão negociadas comparativamente. [...] É nesse espaço, possibilitado pela comunicação, que sujeitos

vão colocar seus pontos de vista, suas experiências e perspectivas do que acha justo e tentar convencer os outros da validade de seus propósitos. (OLIVEIRA, FERNANDES, 2011, p. 126).

As Diretrizes (2003; 2015b), no sentido de dar visibilidade às pretensões³³ de validade, de veracidade, de inteligibilidade, e de sinceridade, e tudo que elas representam, desconsideram a possibilidade de toda comunidade educacional interagir ativa e criticamente diante da política expressada. E, mais:

[...] a política educacional e a gestão educacional no Brasil continuam se orientando por teorias sustentadas em referenciais sociológicos funcionalistas, que acabam por privilegiar a burocracia, o controle, a engenharia comportamental o tecnicismo, em prejuízo das orientações de natureza social quem fundamentam a educação em princípios de liberdade, da criatividade, da autonomia, da participação e da interação comunicativa. (MULH, 2007, p. 138).

O núcleo da teoria de Habermas (2012a, 2012b, 2014) reside na substituição de um agir orientado por fins de interesses próprios, fundado no indivíduo/instituição que, por meio de sua lógica chega à norma pela razão comunicativa, fundada na pluralidade individual/institucional que, orientando sua ação por construções discursivas coletivas, busca consensos intersubjetivos, chegando a uma norma comum e coletiva.

A reflexão crítica e a preocupação com a formação para avaliar aprendizagens são escassas nos documentos investigados, talvez pelo fato da matemática por muito tempo, e ainda atualmente, ser uma representação da excelência do racionalismo científico, sem demandar reflexão e criticidade. Nesse cenário, a avaliação fica restrita à aplicação de provas e atribuição de notas, sem espaços para debates e Consensos argumentativos com vistas ao Entendimento. Assim sendo,

Ao invés de um espaço público de aprendizagem da convivência humana, torna-se, predominantemente, um lugar de aquisição de habilidades e de informações técnicas necessárias para a inserção do indivíduo no sistema do poder e do dinheiro. (MUHL, 2011, p. 1040).

Em relação à avaliação, aparentemente, a situação se agrava. Dizemos isso, pois, avaliar é uma prática processual extremamente impregnada de postura política que por vezes se sobrepõe a dimensões de desempenhos individuais dos alunos. Nesse sentido, esperava-se que um documento nacional com teor prescritivo se posicionasse quanto a um conceito inclusivo de avaliação no ensino de matemática, reafirmando a necessidade de refutar práticas

³³ Pressupostos do discurso consensual habermasiano.

instrumentais de aferição de desempenhos que contribuem para uma formação amparada na racionalidade técnica.

A avaliação da aprendizagem enquanto objeto e, ao mesmo tempo, processo configura-se como um elo de discussão a favor da construção permanente e coletiva do conhecimento entre avaliadores e avaliados e, simultaneamente, fomentador de espaços políticos para a realização da gestão participativa do pensar e fazer avaliação da aprendizagem. (GARCIA, 2013, p. 154)

Com efeito antídoto à racionalidade técnica, a TAC proposta por Habermas (2012a, 2012b) tem como papel central o resgate discursivo dos atores capazes de falar e agir com vistas ao Entendimento em ambientes livres de assimetrias e coerção. A racionalidade comunicativa, indica formas diversas de argumentação, bem como diversas formas de dar prosseguimento ao agir por meio de recursos reflexivos, gerando um comum acordo social advindo de discursos racionalmente motivados. Desta forma, avaliar na perspectiva habermasiana é:

Primeiramente possibilitar aos alunos falarem, de modo livre de coerções, podendo fazer uso de todo tipo de expressão, explicação, recomendação e juízo para problematizar as pretensões de validade do constructo alvo de ensino/avaliação. Em seguida, mas não menos importante, é garantir inteligibilidade; verdade nas proposições; normas e regras justas e veracidade dos sujeitos interlocutores. (PERALTA; RODRIGUES, 2017, p. 151).

Advogando que na formação inicial de professores de matemática seja possível conceber uma gama extensa de conhecimentos específico e pedagógico, que possibilite a construção de um encadeamento didático com coerência, sendo capaz de desenvolver nos futuros docentes habilidades, atitudes, valores para orientar sua prática e identidade profissional, de modo a constituir sujeitos conscientes, críticos e responsáveis. Para tanto, não se faz possível uma hierarquização desses conhecimentos. Assim o sendo,

A formação da capacidade discursiva, argumentativa, do professor não a dispensa de uma sólida formação científica. Ao contrário, a condição do desenvolvimento da capacidade argumentativa vincula-se ao domínio científico e técnico dos saberes que lhe compete trabalhar em sala de aula. É impossível o professor desenvolver uma convincente argumentação sem o domínio consistente de conteúdos e de métodos científicos. O que pode impedir um agir comunicativo em sala de aula não é o excesso do saber, mas a falta dele. Aliás, o próprio Habermas demonstrou que um dos fatores impeditivos da comunicação é a falta de domínio de uma determinada linguagem – nesse caso, a científica. (MUHL, 1999, p. 260)

Por fim, apesar de diversas citações no documento que tentam convencer o leitor de que as prescrições ali existentes prezam por uma educação pautada no desenvolvimento da argumentação e do senso crítico, os Pareceres (BRASIL, 2002b, 2015a) e as Diretrizes (BRASIL, 2003, 2015b), ainda se privam de conceber espaços e conteúdos de formação

caracterizados por uma lógica alternativa à racionalidade instrumental, e o discurso empregado nos documentos se exime da responsabilidade do Estado em formar comprometido com o saber avaliar.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com a formação do professor de matemática para avaliar aprendizagem se justifica pelos dados da Iniciação Científica desenvolvida pela autora desta dissertação e é corroborada pelas publicações nos eventos acadêmicos relevantes da área de Educação Matemática. Tanto nestas como naquela, as evidências permitem discutir o quão distante estão os cursos de formação inicial de se tornarem espaços dedicados a formar para avaliar orientados por uma via alternativa à racionalidade técnica e/ou instrumental.

Essa preocupação, que se transformou em desassossego da autora, suscitou questionamentos sobre o quanto das características que podem ser evidenciadas, atualmente, nos cursos de formação inicial de professores de matemática, verificam o que lhes é impresso pelas Diretrizes que prescrevem e normatizam suas (re)formulações. Ou ainda, de forma mais breve, o quanto a racionalidade que subjaz as estruturas curriculares das licenciaturas em matemática, reverbera a racionalidade subjacente às referidas Diretrizes. Nesse sentido, surge a motivação para analisar as Diretrizes e dos Pareceres (BRASIL, 2002b, 2003, 2015a, 2015b), buscando evidências daquilo que poderia ressonar nos currículos de licenciatura em matemática acerca do formar para avaliar.

De posse dos documentos das Diretrizes (BRASIL, 2003, 2015b), e após leitura atenta, algumas suposições emergem que, mesmo que nessa dissertação foi explicitada defesa por Diretrizes fundadas em razão comunicativa, não se pode desconsiderar: as Diretrizes têm o compromisso de prestar a orientar a formação de docentes no Brasil com nível tal de detalhamento de ações que garanta a prescrição do formar para avaliar? Se o fizesse, poderia incorrer em prática própria da racionalidade técnica ao tomar para si o protagonismo do processo, relegando papel secundário aos que (re) formulam currículos dos cursos?

A falta de prescrições/recomendações/orientações/menções explícitas a um formar para avaliar nas Diretrizes se representam esquivas em expor posicionamento político, falta de reconhecimento em relação ao saber avaliar como necessidade formativa e/ou preocupação com o quanto fazer orientações precisas poderia ferir autonomia e liberdade das IES na proposição dos currículos de seus cursos? Será que estamos cobrando que as Diretrizes recomendem, nacionalmente, aquilo que compete localmente? No entanto, quando um documento prescritivo normativo se exime de mencionar, nominalmente, o formar para avaliar como objetivo, conteúdo e/ou compromisso necessário das licenciaturas com a formação dos futuros professores, direta ou indiretamente isenta os cursos de reforçarem essa necessidade em seus currículos? Prever nas Diretrizes a necessidade de formação para avaliar, certamente, não

garante que os currículos (re)formulados, a partir delas, contemplem esse formar, mas ao deixar de prescrever/recomendar/orientar/mencionar, as instâncias governamentais poderiam estar se desobrigando da responsabilidade de formar o professor para uma das atividades mais demandadas em função das políticas educacionais atuais?

Um olhar habermasiano aos documentos (BRASIL, 2002b, 2003, 2015a, 2015b) nos faz refletir sobre situações antagônicas a pressupostos democráticos, se calhar, até um certo esmero por um regime arbitrário, pois, percebe-se ali preocupações referentes à comunicação em sociedade como cerne de justiça e condição para a democracia? Nesse sentido, desde o texto material com teor prescritivo até a concepção intrínseca de valorização por espaços que predominam a lógica instrumental, enquanto elemento curricular do avaliar no ensino de matemática, qual lugar a comunicação ocupa? Há referências para possibilidades de materialização de espaços para interação coletiva de discussão, seja na organização e no desenvolvimento curricular de matemática, tendo a avaliação como elemento desses?

Os documentos (BRASIL, 2002b, 2003, 2015a, 2015b), assumem um conceito de formação de professores, e pensando em sua abrangência, essas perspectivas adotadas pelo MEC estão ancoradas em que perspectiva curricular? Como em Silva (2007), as descrições dos documentos investigados, nos dão evidências de que podem estar atreladas à teoria tradicional do currículo, na qual, segundo Pacheco (2007, p. 138)

O currículo representa a elaboração de um plano estruturado de aprendizagens dos alunos, tendo em vista o seu aperfeiçoamento através dos objetivos formulados em termos comportamentais e segundo as duas regras principais da tecnologia educativa: previsão e precisão de resultados.

Pertinente à discussão, no dia 13 de dezembro de 2018, o MEC apresentou a proposta inicial da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFP) (BRASIL, 2018) a ser analisada pelo CNE. Trata de um documento referencial na orientação dos currículos dos cursos de licenciatura e de pedagogia de todo o país, com foco principal, a prática na formação inicial docente, e para formação continuada, a progressão de carreira.

Um breve olhar na versão preliminar do documento (BRASIL, 2018), mostra que os cursos de licenciatura e pedagogia deverão orientar a formação docente a partir de competências, e desenvolver mais atividades práticas dentro das escolas públicas pelo menos uma vez na semana. Tal modelo de formação se chama residência pedagógica e já é desenvolvido em algumas IES. A residência pedagógica se adentra no âmbito de proposta para substituição do estágio curricular, sob a justificativa de que o estágio é desenvolvido de forma inadequada ou desvinculado dos conteúdos curriculares e da prática profissional.

O documento preliminar também apresenta uma visão sistêmica da formação docente, abrangendo interlocutores ligados à atuação e a políticas de formação (BRASIL, 2018). Compete à formação inicial, a partir das Diretrizes Curriculares para Licenciatura, Residência pedagógica; Enade Licenciaturas e prova para ingresso, além de avaliações através de provas para o acompanhamento do trabalho docente. No texto prescrito da BNCFP são desenvolvidas competências aos docentes, e nesse sentido, entende que são um conjunto de saberes, organizados em conteúdos curriculares e trabalhos nas instituições de ensino (BRASIL, 2018).

As competências profissionais são compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento, dentre os quais se desdobram em 12 competências gerais e 53 específicas³⁴. Uma das competências gerais que nos reportamos, dentro da prática profissional, se constitui em “Avaliar a aprendizagem e o ensino”, prevendo o desenvolvimento específico de aplicação de diferentes instrumentos e estratégias de avaliação, elaboração de devolutivas, aplicação de métodos avaliativos para retroalimentar a aprendizagem, a prática pedagógica e fazer uso de sistemas de monitoramento e acompanhamento. Assim, será que a proposição da BNCFP trará aspectos inovadores à avaliação na formação inicial de professores, especialmente os de matemática? Irá superar processos sistemáticos de mensuração de desempenhos? E quanto à racionalidade e aos espaços de reflexão e argumentação? Haverá propostas de interação humana que nos esclareçam, realmente, qual a formação docente esperada para uma nação inteira?

Pensando sobre tais questões, como deveria então se expressar um documento normativo para a formação docente em matemática? Talvez, mais importante que o formato do documento, seja a forma como ele interage, com a qual tais orientações chegam para os cursos e IES, prevendo espaços de discussão e de fomento por uma Esfera Pública democratizante. Possivelmente, dizendo em outras palavras, mais significativo do que a orientação é o modo pela qual ele orienta, se, as perspectivas e conceitos são amparadas por uma racionalidade comunicativa, assumindo o papel de orientação para formação cultural, social e pessoal, de cidadãos conscientes de si e seu papel na sociedade.

Diante disso e buscando respaldo na teoria habermasiana, para Pacheco (2007), a Emancipação profissional do professor só é possível através de uma atitude crítica e auto reflexiva, perante uma comunidade crítica, consagrando sua autonomia curricular através da liberdade de propor atividades, elaborar programas e metodologias didáticas. Para o mesmo autor, esse processo deve conter concomitantemente com a Emancipação curricular adquirido através da práxis, cujos elementos são ação e reflexão do discurso crítico sobre a escola e sobre

³⁴ Para mais detalhes sobre as competências, sugere-se a consulta do documento preliminar.

as condições que envolvem o trabalho, potencializando as comunidades críticas a diversos níveis.

Se a teoria crítica propõe que o currículo não seja uma construção técnica, deixada nas mãos dos tecnólogos, mas uma construção emancipatória, assumida pelo colectivo dos professores a nível da escola, o que se oferece é uma visão crítica através do trabalho cooperativo dos professores e de todos quanto intervêm no processo curricular. Deste modo, o currículo conceitua-se-á como um interesse emancipatório, como uma acção estratégica, considerada problemática e que é elaborada a partir dos problemas e atitudes dos alunos, que é desenvolvida numa perspectiva de interpretação. (PACHECO, 2007, p. 141).

Os currículos de licenciatura em matemática poderiam se constituir em espaços de Esfera Pública, como em Habermas (2014), no qual as interações sociais devem ser constituídas de relações dialógicas. O professor tem o domínio sobre certo conteúdo e o poder de avaliar o aluno, a Emancipação das amarras educacionais na interação professor-aluno, tradicionalistas e tecnicistas, no sentido de Habermas (2014), não nos conduz à neutralização do poder na interação, mas em formas de liberdade contratual, constituindo-se em novas relações interativas e comunicativas.

Pensando em um curso de licenciatura e sua matriz curricular que privilegie a avaliação na formação inicial de professores de matemática, como Esfera Pública, deve-se prezar por espaços que garantam o Agir Comunicativo, espaços esses, de representatividade, participação ampla e livres de qualquer coerção, de modo que a opinião pública – aqui entendida como a exposição da opinião e saberes constituídos dos professores e alunos em contexto da avaliação – seja discutida mediante razões públicas, “é o resultado esclarecido da reflexão comum e pública sobre os fundamentos de ordem social” (HABERMAS, 2014, p. 251). Ainda no sentido de Habermas (2014, p. 269), “A esfera pública não se realiza unicamente na república dos instruídos, mas sim no uso público da razão de todos que nela se entendem”.

Em síntese, a formação crítico-comunicativa do professor, além de ser cientificamente qualificada e tecnicamente competente, precisa ser participativa e democraticamente construída. Partindo sempre da realidade concreta das vivências de cada contexto escolar, será no coletivo mediado por uma comunicação não distorcida que os professores poderão desenvolver um projeto democrático de educação destinado a chamar à participação e à formação da cidadania todos aqueles que compõem a comunidade escolar. Isso porque, à medida que se fizer transparente o processo de formação de cada professor e de cada aluno pelo interagir comunicativo, a educação estará realizando seu papel emancipatório. (MUHL, 1999, p. 260)

Pacheco (2007) entende a teoria crítica curricular como uma ação de interesse Emancipatória, a partir da racionalidade comunicativa, discurso dialético, organização

participativa, democrática e comunitária. Para o mesmo autor, o currículo não é resultado dos especialistas e professores individuais, mas portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos. Ainda defende a ideia do professor como investigador, sendo o principal protagonista do desenvolvimento do currículo, pois, para ele, o professor se desenvolve conforme o currículo se desenvolve, e, nesse sentido, o professor deve ter uma atitude investigativa e ser ativo no processo de construção curricular que envolve examinar com sentido crítico e sistematicamente a própria atitude.

Designa-se investigador não aquele professor que indaga no sentido restrito do termo, obedecendo aos cânones da investigação, mas outrossim, o professor que adota uma atitude investigativa para o estudo do seu próprio trabalho, com a ajuda de outros, de maneira a resolver problemas práticos com que se debate. (PACHECO, 2007, p. 49)

Se, como em Pacheco (2007), o professor deve ser elemento ativo na construção curricular, para a formação inicial de professores de matemática, é essencial que o currículo preveja espaços argumentativos, críticos e reflexivos que o faça discutir segundo os princípios comunicativos de Habermas (2012^a, 2012b), as esferas avaliativas, almejando processos formativos pautados na gestão participativa e dialógica, e mais, diante da política expressa por Diretrizes e imposições à prática docente, se faz necessário formar professores para avaliar aptos a lidar com os imperativos sistêmicos, fazendo crítica ao que está posto, resistindo ao império da razão técnica que tenta ao máximo colonizar as instâncias educativas.

Para Garcia (2008, p. 99),

[...] a ação comunicativa é uma das possibilidades de romper com certas práticas autoritárias, pragmáticas e individualistas, predominantes da pedagogia liberal, mais especificamente da tendência tradicional e tecnicista para uma visão democrática, na ênfase da formação integral e emancipatória, baseada: a) no trabalho coletivo e cooperativo; b) na troca de experiências; c) na integração como meio sócio-cultural; d) no confronto de opiniões e argumentos; e e) na busca de consensos e acordos coletivos a favor de uma nova perspectiva de construção de conhecimento e de práticas avaliativas.

A teoria habermasiana nos permite vislumbrar um caminho, através da comunicação, para transformar as práticas pedagógicas do avaliar no ensino de matemática, com base na perspectiva da razão comunicativa, como bem nos exemplifica Peralta e Rodrigues (2017) e Rodrigues (2018). E, assim:

Partindo do pressuposto de uma prática avaliativa pautada na gestão participativa, o educador estará criando um ambiente favorável à cultura da avaliação como próprio objetivo de aprendizagem, promovendo uma ruptura de concepção de educação tradicional para uma educação transformadora e emancipatória (GARCIA, 2008, p. 106)

Esta atitude estimula expectativas que podem viabilizar possibilidades de (re) fundamentar a avaliação nas estruturas curriculares dos cursos de licenciatura em matemática à luz da razão comunicativa no sentido de constituir bases apropriadas que permitam pautar o avaliar em aspectos mais efetivos e Emancipatórios. Diante de tudo isso, currículos de licenciatura em matemática pautados na TAC e no conceito de Esfera Pública (HABERMAS, 20012a, 2012b, 2014) podem viabilizar uma via alternativa para uma nova racionalidade, de modo que privilegie a avaliação na formação inicial do professor de matemática, desenvolvendo o pensamento crítico e reflexivo, a partir de construções discursivas e coletivas, almejando o Consenso comum válido.

A identificação da presença de descrições/orientações e qualquer menção à avaliação na formação inicial de professores de matemática nas Diretrizes e Pareceres (BRASIL, 2002b; 2003, 2015a, 2015b), como primeiro objetivo específico, foi realizado a explanação dos trechos dos documentos – enquanto aspectos legais da formação inicial de professores – com finalidade “conversar” com os aspectos sobre avaliação e currículo trazidos nos primeiros capítulos da pesquisa.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico – discutir, segundo os princípios habermasianos do Agir Comunicativo, conceitos e procedimentos relacionados a formar para avaliar descritos nos documentos analisados – foi realizada a discussão dos trechos encontrados nos documentos associados à avaliação na formação inicial de professores, de acordo com os pressupostos habermasianos, identificando aspectos próprios da racionalidade técnica e do tradicionalismo nas estruturas curriculares.

Em relação ao terceiro objetivo específico – associar as concepções de Habermas à formação de professores de matemática para avaliar aprendizagem – foram explanados os conceitos referenciados na Teoria da Ação Comunicativa no segundo capítulo, que apresentou fundamentação para toda pesquisa, desde perspectivas da avaliação e currículo às análises dos documentos, sistematizando e relacionando tais concepções à avaliação na formação inicial de professores de matemática.

No entanto, são reconhecidas as limitações da pesquisa. Um exemplo disso, e, considerando a prática em sala de aula na formação inicial de professores de matemática, do ponto de vista do Agir Comunicativo, pode-se investigar as ações do ensino para avaliar. Outro ponto, seria investigar como as orientações descritas pelos documentos normativos chegam aos conselhos de curso e IES e como tal prescrições são entendidas. Nesse sentido, novos aspectos

do avaliar na formação inicial de professores de matemática poderiam ser analisados e, assim, é lançado o convite para que tais questões sejam investigadas em estudos futuros.

REFERÊNCIAS

- ALAVARSE, O. M. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos cenpec**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013.
- ALVES, M. A. S. Racionalidade e argumentação em habermas. **KÍNESIS**, Marília, v. 1, n. 2, p. 179-195, out. 2009.
- ARAÚJO, R.S; VIANNA, D. M. A história da legislação dos cursos de licenciatura em Física no Brasil: do colonial presencial ao digital a distância. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, São Paulo, v. 32, n. 4, 4403, 2010.
- BARBOSA, A. C. M; TORRACA, M. A. A. A importância da prática de ensino na formação do professor de matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais eletrônicos** [...] Recife: UFPE, 2004. p. 1-8. Disponível em: < http://www.sbembrasil.org.br/files/viii/arquivos/index_1.htm>. Acesso em: 22 out. 2018.
- BARREIRA, C.; BOAVIDA, J.; ARAÚJO, N. Avaliação formativa: novas formas de ensinar e aprender. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, v. 40, n. 3, p. 95–133, 2006.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment. **Phi Delta Kappan**, Londres, v. 92, n. 1, p. 1-13, 2010.
- BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://formacaoprofessordotcom.files.wordpress.com/2018/12/BNC-Formac%C2%B8ao-de-Professores-V0.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Brasília, DF, 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES13022.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, de 18 de fevereiro de 2003**. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces032003.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: 25 jan. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. **Projeto de Resolução nº 10 de maio de 2017**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70141-rcp001-17-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 25 jan. 2018.

BURIASCO, R. I. C.; FERREIRA, P. E. A.; CIANI, A.B.; Avaliação como Prática de investigação: alguns apontamentos. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 22, n. 33, p. 69-96, 2009.

BRUNER, J. O. Processo da Educação. **Lisboa Edições**, Lisboa, v. 70, p. 130, 2014.

CANAVARRO, A. P. **Práticas de ensino da matemática**: duas professoras, dois currículos. 2003. n. 548 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2003.

CIVIERO, P. A. G. Diretrizes para formação docente – elementos teóricos para implementar uma educação matemática crítica. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12, 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. , p. 1-12. Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/comunicacoes-cientificas-1.html>. Acesso em: 22 out. 2018.

CHAPANI, D. T; ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. Entre o sistema e o mundo da vida: Possibilidades da ação comunicativa na trajetória formativa de professores de ciências. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 187-208, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CHAPANI, D.T. **Políticas públicas e história de formação de professores de ciência**: uma

análise a partir da teoria social de Habermas. 2010. n. 421 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2010.

CUNHA, C. F; MARCATTO, F. S. F. Formação inicial de professores de matemática e os desafios atuais: Entre o PIBID, a crise e as novas diretrizes nacionais para formação docente. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 12., 2016, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...] São Paulo: Universidade Cruzeiro do Sul, 2016. p. 1-12 Disponível em: <<http://www.sbemrasil.org.br/enem2016/anais/comunicacoes-cientificas-1.html>>. Acesso em: 22 out. 2018.

DALTO, J. O. ARAMAN, E. M. O. BARBOSA, L. N. S. C. Avaliação como saber docente: Contribuições da análise da produção escrita. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 2015, Pirenópolis. **Anais eletrônicos** [...] Pirenópolis: UFG, 2015. p. 1-12 Disponível em: <http://www.sbemrasil.org.br/visipem/anais/story_html5.html>. Acesso em: 22 out. 2018.

DIAS, A. L. M. **Uma crítica aos fundamentos do ensino autoritário e reprodutivo da matemática**. 1994. n. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1994.

DI GIORGI et al. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299- 324, 2015.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 19, n. 2, p. 21–50, 2006.

FERNANDES, D. Avaliação em educação: uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 78, p. 11-34, 2013.

FREITAG, B. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Cadernos CNH**, Salvador, n. 22, p. 138-163, 1995.

FREITAG, B. **A teoria crítica ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379–404, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, 2014.

FOLETTTO, D. S. **Ação comunicativa na formação de professores na modalidade a distância (EaD)**. 2010. n. 154. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal

de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

GARCIA, R. P. M. **Meta-avaliação da aprendizagem na perspectiva da negociação comunicativa dos cursos de pós-graduação *latu sensu* a distância na Bahia**. 2008. n. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

GARCIA, R. P. M. **Avaliação da aprendizagem na educação a distância na perspectiva comunicacional**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, L. R. Educação, Consenso e Emancipação na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas. **UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 53-63, dez. 2007.

GOMES, L. R. Educação e Comunicação em Habermas: o entendimento como mecanismo de coordenação da ação pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 2, n. 33, p. 231-250, 2009.

GREGO, S. M. D. Reformas Educacionais e Avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60-81, 2012.

GREGO, S. M. D. **As orientações teóricometodológicas da avaliação da aprendizagem: significados e implicações para a prática avaliativa do professor**. S. l.: s. n. 2017. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65806/1/u1_d29_v3_t02.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.

GUBA, E. G; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park: Sage, 1989.

GUIMARÃES, Y. A. F. **Identidade Curricular na Formação Inicial de Professores de Física**. 2014. n. 511 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

GUTIERREZ, G. L; ALMEIDA, M. A. B. Teoria da Ação Comunicativa (Habermas): estrutura, fundamentos e implicações do modelo. **Veritas**, Porto Alegre, v. 58, n. 1, p. 151-173, 2013.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo I: racionalidade da ação e racionalização social**. Tradução: Paulo Astor Soethe. São Paulo: Uwfmartinsfontes, 2012a.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo II: sobre a crítica da razão funcionalista**. Tradução: Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Uwfmartinsfontes, 2012b.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública**. Tradução: Denilson Luís Werle. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

HABERMAS, J. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. 3. ed. São Paulo: *Uwfmartinsfontes*, 2016.

JANUÁRIO, G. Para além da informação: A avaliação na formação docente em matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 10., 2010, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Salvador: UFBA, 2010. p. 1-10. Disponível em: http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/?info_type=Tema1&lang_user=. Acesso em: 22 out. 2018.

JUNQUEIRA, S. M. S; MANRIQUE, A. L. Reformas curriculares em cursos de licenciatura em matemática: Intensões necessárias e suficientes. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 21, n. 23, p. 623-635, 2015.

KLEBER, M. Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades. **Revista ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 57-62, 2003.

KLIEBARD, H. M. Structure of the disciplines as an educational slogan. **Teachers college record**, Colúmbia, v. 66, n. 7, p. 598-603, 1965.

LÓDEA, A. L. Entendimento e linguagem: uma compreensão da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas. **Guairacá**, Guarapuava, n. 26, p. 55-79, 2010.

LONGHI, A. J. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. 2005. n. 173 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDWING, P. I; GROENWALD, C. L. O. Formação inicial de professores de matemática: Situações vivenciadas pelos alunos na realização do estágio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos** [...] Belo Horizonte: UNI-BH, 2007. p. 1-14. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/Html/comunicacaoCientifica.html. Acesso em: 22 out. 2018.

MACEDO, E. F. Pensando a escola e o currículo à luz da teoria de J. Habermas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 12, n. 58, 1993.

MATOS, O.C.F. **A Escola de Frankfurt: luzes e sombras do Iluminismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1993.

MEDEIROS, A. M. S. Formação de professores sob a perspectiva da teoria crítica e das políticas educacionais. **Educação e Linguagem**, São Paulo, ano 8, n. 11, p. 195-210, 2005.

MONTEIRO, A. C. R; PASSOS, L. F. Contexto histórico dos cursos superiores de matemática no Brasil: Formação do professor e diversidade cultural. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2013, Salvador. **Anais eletrônicos** [...] Curitiba: PUC, 2013. p. 1-16. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/XIENEM/comunicacoes_1.html. Acesso

em: 22 out. 2018.

MULH, E. H. **Racionalidade comunicativa e educação emancipadora**. 1999. n. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MULH, E. H. Racionalidade instrumental e ação comunicativa: Perspectiva democrática e cidadã na gestão educacional. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 14, n. 2, p. 137-150, 2007.

MULH, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 17, p. 1035-1050, 2011.

NOBRE, M. A Teoria Crítica entre o nazismo e o capitalismo tardio. In: NOBRE, M. **Curso livre de teoria crítica**. Campinas: Papirus, 2008. Cap. 2, p. 35-52.

OLIVEIRA, L. A; FERNANDES, A. B. Espaço público, política e ação comunicativa a partir da concepção habermasiana. **Estudos Filosóficos**, São João Del Rei, n. 6, p. 116-130, 2011.

ONUCHIC, L. R; ALLEVATO, N. S. Pesquisa em resolução de problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **Bolema**, Rio Claro, v. 25, n. 41, p. 73-98, 2011.

PACHECO, J.A. Análise curricular da avaliação. **Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares**. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995. p. 39-49.

PACHECO, J. A. Teoria Curricular Crítica: os dilemas (e contribuições) dos educadores críticos. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga v. 14, n.1, p. 49-71, 2001.

PACHECO, J. A. **Currículo: teoria e práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PACHECO, J. A. Currículo, Aprendizagem e Avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. **Revista Lusófona de Educação**, Braga, v. 17, n. 17, 2011.

PACHECO, J. A. Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. In: ENCONTROS DE EDUCAÇÃO, 2012, Funchal. **Anais eletrônicos [...]** Funchal: Secretaria da Educação, Governo Regional da Madeira, 2012. p. 1-9.

PACHECO, J. A; SOUZA, J. O (pós) crítico na desconstrução curricular. **Tempos e Espaços da Educação**, São Cristóvão, v. 18, p. 65-74, 2016.

PERALTA, D. A. **Formação continuada de professores de matemática em contexto de reforma curricular**: contribuições da teoria da ação comunicativa. 2012. n. 208 f. Tese (Doutorado em Educação para Ciências) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2012.

PERALTA, D. A; GONÇALVES, H. J. L. Teoria da Ação Comunicativa: considerações sobre interdisciplinaridade na educação profissional. **Zetetiké**, Campinas, v. 24, n. 3, p. 378-394, 2016.

PERALTA, D. A. Formação de professores em contexto de reforma curricular: Uma proposta habermasiana em Educação Matemática. **REVEMAT**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 65-77, 2017a.

PERALTA, D. A. **Avaliação da aprendizagem e análise do comportamento**: recurso interpretativo funcional como saber docente no ensino de conteúdos curriculares de matemática. Porto Alegre: FI, 2017b.

PERALTA, D; A. RODRIGUES, A. F. B. Avaliação como Ação Educativa na Perspectiva do Agir Comunicativo de Jurgen Habermas. **Educação Matemática em Revista**, Brasília, DF, v. 22, n. 56, p. 143-161, 2017.

PEREIRA, R. S. **A política de competências e habilidades na educação básica pública**: relações entre Brasil e OCDE. 2016. n. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

POSTINGUE, T. P.; GUIMARÃES, E. C.; PERALTA, D. A. Formar para avaliar: uma análise de cursos de licenciatura em matemática. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 4., 2016, Bauru. **Anais [...]** Bauru: Faculdade de Ciências, 2016. v. 1, p. 1-14.

POSTINGUE, T. P. **Necessidades formativas de professores para avaliação da aprendizagem**: uma análise curricular. [...] São Paulo: FAPESP, 2016. Relatório submetido à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). Proc. 2016/01855-8.

RODRIGUES, C. G. Formação inicial de professores de matemática: Um estudo sobre processos de subjetivação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 4, 2009, Brasília. **Anais eletrônicos [...]** Brasília, DF: Universidade Católica de Brasília, 2009. p. 124-124. Disponível em: <http://www.sbembrasil.org.br/files/sipemIV.pdf>. Acesso em: 22 out. 2018.

RODRIGUES, J. P. O projeto da modernidade segundo Habermas. **Griot: Revista de Filosofia**, Amagorsa, v. 10, n. 2, p. 189-204, dez. 2014.

RODRIGUES, A. F. B. **Desenvolvimento curricular na escola maria peregrina e as possibilidades do agir comunicativo**. 2018. n. 99 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e Processos Formativos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2018.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHWAB, J. J. The practical: A language for curriculum. **The School Review**, Chicago, v. 78, n. 1, p. 1-23, 1969.

SILVA, E. W. F. O currículo como constructor de educadores matemáticos: Uma leitura a partir da graduação em licenciatura. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9, 2007, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos [...]** Belo Horizonte: UNI-BH, 2007. p. 1-19. Disponível em: http://sbem.iuri0094.hospedagemdesites.ws/anais/ix_enem/Html/comunicacaoCientifica.html. Acesso em: 22 out. 2018.

SILVA, C. M. S. **Concepções e práticas avaliativas no movimento da matemática moderna**. 2006. n. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

VILLAS BOAS, B. M. F. Avaliação formativa e a formação de professores: Ainda um desafio. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 12, n. 22, p. 75-90, 2006.

ANEXO A - Ementa das disciplinas analisadas que tratam de formar para avaliar nas
Universidades Estaduais Paulistas.

Quadro 3 – Ementas

Instituição	Disciplina	Ementa
UNESP – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira	Didática	Evolução histórica do pensamento didático e tendências atuais. O Processo de Ensino e Aprendizagem em diferentes abordagens pedagógicas. A profissão docente. Natureza e Organização do trabalho docente. Projeto pedagógico, currículo e planejamento de ensino. Disciplina/indisciplina, ciclos escolares e avaliações. Na carga horária destinada à Prática como Componente Curricular será discutida as possibilidades da avaliação da aprendizagem em Matemática como um instrumento de pesquisa e de acompanhamento do trabalho do professor.
	Prática de ensino com estágio supervisionado IV	Avaliação. Avaliação da Aprendizagem. Avaliação da Aprendizagem Matemática. Avaliação Contínua. Recuperação. Avaliações Governamentais.
	Didática da matemática	A Natureza do Conhecimento Matemático. Aspectos filosóficos e socioculturais relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Fundamentos teóricos e possibilidades didáticas e metodológicas para o Ensino de Matemática. Análise da situação do ensino de Matemática na Educação Básica – Desempenho dos alunos em Matemática nas avaliações governamentais. O papel do erro no ensino e na aprendizagem da Matemática. Na carga horária destinada à Prática como Componente Curricular será proposta uma discussão sobre o conhecimento matemático abordado em diferentes contextos socioculturais, a discussão do conhecimento matemático interdisciplinar, relacionado com os conteúdos básicos de outras disciplinas, a investigação matemática dentro e fora da sala de aula e a discussão sobre a avaliação da aprendizagem em Matemática como um instrumento de pesquisa e de acompanhamento do trabalho do professor.
UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologias	Didática	Pressupostos, concepções e objetivos da Didática e da Didática da Matemática. Paradigmas pedagógicos da Didática. Abordagens contemporâneas do processo de ensino e aprendizagem. Planejamento: projeto pedagógico da escola, plano de ensino e plano de aula

		(objetivos educacionais, seleção do conteúdo, o método e os procedimentos de ensino, avaliação da aprendizagem e do ensino, relação professor-aluno).
	Estágio supervisionado obrigatório IV	Competências e habilidades matemáticas no Ensino Médio; - Saberes e práticas docentes: a pesquisa sobre ensino e aprendizagem de conteúdos matemáticos e a colaboração em práticas pedagógicas como referencial de aproximação da prática profissional; - A escola como comunidade de prática e como local de produção de saberes oriundos da articulação de elementos, tais como: conselhos da escola, reunião de pais e mestres, reforço e recuperação escolar.
UNESP – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas	Didática da matemática	O processo de ensino e de aprendizagem. A relação teórico-prática na formação do educador. Didática: conceituação e características. A sala de aula como objeto de análise: objetivos, conteúdos, organização metodológica do conceito. Projetos educacionais. Planejamento e avaliação de ensino numa perspectiva crítica da educação.
	Metodologia do ensino da matemática com estágio curricular supervisionado I	Diferença entre ensino e educação na Educação Matemática; Movimentos da Educação Matemática e suas tendências de ensino/aprendizagem; Ensino Tradicional Matemática Moderna História da Matemática Informática e Educação Matemática Teoria dos jogos Resolução de problemas e atividades investigativas Modelagem e Modelação Matemática Etnomatemática; Articulação entre conteúdos escolares e ensino/educação matemática; Planejamento dos conteúdos no ensino; Avaliação do rendimento escolar; Observação da sistemática de trabalho em ambientes educativos; Outras atividades: Seminários, Elaboração de projetos e planos de ensino.
UNESP – Instituto de Geociências e Ciências Exatas	Didática II	Organização do trabalho pedagógico na escola. Projeto Político Pedagógico e planejamento de ensino. Avaliação em larga escala, institucional e em sala de aula. O trabalho docente coletivo no contexto escolar. Análise de parâmetros curriculares nacionais de Matemática.
UNESP – Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá	Didática Geral	Concepções e objetivos da didática. Pedagogia e Didática. Objetivos do ensino. Avaliação da aprendizagem. Parâmetros Curriculares Nacionais: contextualização, interdisciplinaridade, competências e habilidades,

		temas transversais. Planejamento do ensino. Metodológicas de ensino.
	Didática específica da matemática	Didática especial da matemática e o exercício do magistério. Ensino de Matemática nos ensinos Fundamental e Médio Planejamento de ensino. Objetivos educacionais no ensino da matemática. Conteúdos programáticos. Procedimentos e recursos utilizados no ensino da matemática. Avaliação no ensino de matemática.
	Avaliação da aprendizagem	Conhecimentos relativos a elaboração e aplicação de procedimentos de avaliação que subsidiem propostas de aprendizagem progressiva dos alunos e de recuperação contínua. Uso de indicadores de avaliações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação para a melhoria dos processos de ensino.
UNESP – Faculdade de Ciências	Didática da matemática	Práticas de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos: relatórios, resenhas, resumos; - Elaboraões de apresentações orais. - Instrumentalização para plano de aula (teorias, abordagens e metodologias) - Transposição didática – Obstáculos epistemológicos e didáticos - Registro de representação semiótica na matemática - Materiais didáticos e o uso de TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - Elaboração de atividades voltadas à prática nos ensinos Fundamental II e médio, abordando os conteúdos da disciplina e utilizando metodologias diferenciadas.
USP – Instituto de Matemática e Estatística	Didática	1. A Didática, o ensino e seu caráter na escola contemporânea. 1.1. Teorizações sobre o ensino na perspectiva histórica. 2. Organização do trabalho docente na escola. 2.1. Projeto pedagógico, currículo e planejamento de ensino. 2.2. A natureza do trabalho docente e suas relações com o sistema de ensino e a sociedade. 3. Situações de ensino na sala de aula. 3.1. A relação pedagógica e a dinâmica professor-aluno conhecimento. 3.2. Organização das atividades do professor e do aluno. 3.3. Recursos e tecnologias para o ensino. 4. Questões críticas da didática: disciplina/indisciplina, ciclos escolares e avaliações.
	Metodologia do ensino da matemática I	Concepções sobre a Matemática e consequências para o ensino; Abordagem crítica de temas selecionados entre os conteúdos a serem ensinados na Escola Básica; Materiais didáticos para o ensino de Matemática; Planejamento e

		avaliação de atividades didáticas em Matemática.
	Metodologia do ensino da matemática II	Concepções sobre a Matemática e consequências para o ensino; Abordagem crítica de temas selecionados entre os conteúdos a serem ensinados na Escola Básica; Materiais didáticos para o ensino de Matemática; Planejamento e avaliação de atividades didáticas em Matemática. Currículos de Matemática (conteúdos, forma de organização). Questões de natureza epistemológica relacionadas com o ensino de Matemática. Abordagem crítica das tecnologias informáticas como recurso pedagógico.
USP – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação	Psicologia da Educação	Importância e caracterização da Psicologia da Educação; Psicologia do desenvolvimento da criança e do adolescente; Teorias de aprendizagem; Motivação da aprendizagem; A interação professor aluno; Avaliação da aprendizagem.
	Didática	Método de Ensino. Planejamento. Avaliação das atividades didáticas. Utilização de recursos tecnológicos
UNICAMP – Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica	Resolução de Problemas Matemáticos	Resolução de problemas matemáticos nem sempre elementares, utilizando matemática elementar. Os problemas propostos abordarão os seguintes tópicos: proporcionalidade, funções de primeiro e segundo grau, áreas e volumes, funções exponenciais e logarítmicas, Teorema de Pitágoras, trigonometria e aplicações, combinatória e probabilidade. Discussão e reflexão sobre como apresentar e orientar alunos da escola básica na resolução de problemas. Preparação de listas de exercícios e avaliações para o ensino básico.
	Estágio Supervisionado II	Atuação no campo de trabalho que propicie ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional, articulando as diferentes formas de ensino-aprendizagem, de gestão e de organização. Trabalho de campo orientado para a avaliação dos componentes da prática educativa, procurando compreendê-la a partir dos contextos nos quais se desenvolvem. Elaboração e implementação de projetos e propostas que ampliem as alternativas de intervenção e atuação.
	Currículo e Didática da Matemática: Teoria e Prática	O currículo de matemática do ensino básico. Planejamento de disciplinas. Preparação de aula (definição e revisão de conteúdos prévios, estratégias de apresentação em sala, escolha de exemplos, lição de casa). Acessórios didáticos.

		Preparação de listas de exercícios e atividades de casa. Avaliação em matemática. Dificuldades de aprendizagem dos alunos da escola básica. Educação colaborativa e adaptada. Orientação para resolução de problemas. Aulas práticas: tutoria com os alunos da MA105 sob supervisão docente.
--	--	--

Fonte: Postingue (2016)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

INTERESSADO: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Superior		UF: DF
ASSUNTO: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura		
RELATOR(A): Francisco César de Sá Barreto (Relator), Carlos Alberto Serpa de Oliveira, Roberto Claudio Frota Bezerra		
PROCESSO(S) N.º(S): 23001.000322/2001-33		
PARECER N.º: CNE/CES 1.302/2001	COLEGIADO: CES	APROVADO EM: 06/11/2001

I – RELATÓRIO

Os cursos de Bacharelado em Matemática existem para preparar profissionais para a carreira de ensino superior e pesquisa, enquanto os cursos de Licenciatura em Matemática tem como objetivo principal a formação de professores para a educação básica.

As aplicações da Matemática têm se expandido nas décadas mais recentes. A Matemática tem uma longa história de intercâmbio com a Física e as Engenharias e, mais recentemente, com as Ciências Econômicas, Biológicas, Humanas e Sociais.

As habilidades e competências adquiridas ao longo da formação do matemático tais como o raciocínio lógico, a postura crítica e a capacidade de resolver problemas, fazem do mesmo um profissional capaz de ocupar posições no mercado de trabalho também fora do ambiente acadêmico, em áreas em que o raciocínio abstrato é uma ferramenta indispensável.

Conseqüentemente os estudantes podem estar interessados em se graduar em Matemática por diversas razões e os programas de graduação devem ser bastante flexíveis para acomodar esse largo campo de interesses.

Assim essas diretrizes têm como objetivos:

- servir como orientação para melhorias e transformações na formação do Bacharel e do Licenciado em Matemática;
- assegurar que os egressos dos cursos credenciados de Bacharelado e Licenciatura em Matemática tenham sido adequadamente preparados para uma carreira na qual a Matemática seja utilizada de modo essencial, assim como para um processo contínuo de aprendizagem.

II – VOTO DO(A) RELATOR(A)

Diante do exposto e com base nas discussões e sistematização das sugestões apresentadas pelos diversos órgãos, entidades e Instituições à SESu/MEC e acolhida por este Conselho, voto favoravelmente à aprovação das Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática, Bacharelado, e do projeto de resolução, na forma ora apresentada.

Brasília(DF), 06 de novembro de 2001.

Conselheiro(a) Francisco César de Sá Barreto – Relator(a)

Conselheiro(a) Carlos Alberto Serpa de Oliveira

Conselheiro(a) Roberto Claudio Frota Bezerra

III – DECISÃO DA CÂMARA

A Câmara de Educação Superior aprova por unanimidade o voto do(a) Relator(a).

Sala das Sessões, em 06 de novembro de 2001.

Conselheiro Arthur Roquete de Macedo – Presidente

Conselheiro José Carlos Almeida da Silva – Vice-Presidente

DIRETRIZES CURRICULARES PARA CURSOS DE MATEMÁTICA

1. Perfil dos Formandos

Um curso de Bacharelado em Matemática deve ter um programa flexível de forma a qualificar os seus graduados para a Pós-graduação visando a pesquisa e o ensino superior, ou para oportunidades de trabalho fora do ambiente acadêmico.

Dentro dessas perspectivas, os programas de Bacharelado em Matemática devem permitir diferentes formações para os seus graduados, quer visando o profissional que deseja seguir uma carreira acadêmica, como aquele que se encaminhará para o mercado de trabalho não acadêmico e que necessita além de uma sólida base de conteúdos matemáticos, de uma formação mais flexível contemplando áreas de aplicação.

Nesse contexto um Curso de Bacharelado deve garantir que seus egressos tenham:

- uma sólida formação de conteúdos de Matemática
- uma formação que lhes prepare para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional.

Por outro lado, desejam-se as seguintes características para o Licenciado em Matemática:

- visão de seu papel social de educador e capacidade de se inserir em diversas realidades com sensibilidade para interpretar as ações dos educandos
- visão da contribuição que a aprendizagem da Matemática pode oferecer à formação dos indivíduos para o exercício de sua cidadania
- visão de que o conhecimento matemático pode e deve ser acessível a todos, e consciência de seu papel na superação dos preconceitos, traduzidos pela angústia, inércia ou rejeição, que muitas vezes ainda estão presentes no ensino-aprendizagem da disciplina.

2. Competências e Habilidades

Os currículos dos cursos de Bacharelado/Licenciatura em Matemática devem ser elaborados de maneira a desenvolver as seguintes competências e habilidades.

- a) capacidade de expressar-se escrita e oralmente com clareza e precisão;
- b) capacidade de trabalhar em equipes multi-disciplinares
- c) capacidade de compreender, criticar e utilizar novas idéias e tecnologias para a resolução de problemas.
- d) capacidade de aprendizagem continuada, sendo sua prática profissional também fonte de produção de conhecimento
- e) habilidade de identificar, formular e resolver problemas na sua área de aplicação, utilizando rigor lógico-científico na análise da situação-problema

- f) estabelecer relações entre a Matemática e outras áreas do conhecimento
- g) conhecimento de questões contemporâneas
- h) educação abrangente necessária ao entendimento do impacto das soluções encontradas num contexto global e social
- i) participar de programas de formação continuada
- j) realizar estudos de pós-graduação
- k) trabalhar na interface da Matemática com outros campos de saber

No que se refere às competências e habilidades próprias do educador matemático, o licenciado em Matemática deverá ter as capacidades de:

- a) elaborar propostas de ensino-aprendizagem de Matemática para a educação básica;
- b) analisar, selecionar e produzir materiais didáticos;
- c) analisar criticamente propostas curriculares de Matemática para a educação básica;
- d) desenvolver estratégias de ensino que favoreçam a criatividade, a autonomia e a flexibilidade do pensamento matemático dos educandos, buscando trabalhar com mais ênfase nos conceitos do que nas técnicas, fórmulas e algoritmos;
- e) perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico, carregado de incertezas e conflitos, um espaço de criação e reflexão, onde novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente;
- f) contribuir para a realização de projetos coletivos dentro da escola básica.

3. Estrutura do Curso

Ao chegar à Universidade, o aluno já passou por um longo processo de aprendizagem escolar e construiu para si uma imagem dos conceitos matemáticos a que foi exposto, durante o ensino básico. Assim, a formação do matemático demanda o aprofundamento da compreensão dos significados dos conceitos matemáticos, a fim de ele possa contextualizá-los adequadamente. O mesmo pode-se dizer em relação aos processos escolares em geral: o aluno chega ao ensino superior com uma vivência e um conjunto de representações construídas. É preciso que estes conhecimentos também sejam considerados ao longo de sua formação como professor.

Os conteúdos curriculares dos cursos de Matemática deverão ser estruturados de modo a contemplar, em sua composição, as seguintes orientações:

- a) partir das representações que os alunos possuem dos conceitos matemáticos e dos processos escolares para organizar o desenvolvimento das abordagens durante o curso
- b) construir uma visão global dos conteúdos de maneira teoricamente significativa para o aluno

Adicionalmente, as diretrizes curriculares devem servir também para otimização da estruturação modular dos cursos, com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados.

Da mesma maneira almeja-se ampliar a diversidade da organização dos cursos, podendo a IES definir adequadamente a oferta de cursos sequenciais, previsto no inciso I do artigo 44 da LDB, que possibilitariam tanto o aproveitamento de estudos, como uma integração mais flexível entre os cursos de graduação.

4. Conteúdos Curriculares

Os currículos devem assegurar o desenvolvimento de conteúdos dos diferentes âmbitos do conhecimento profissional de um matemático, de acordo com o perfil, competências e habilidades anteriormente descritos, levando-se em consideração as orientações apresentadas para a estruturação do curso.

A organização dos currículos das IES deve contemplar os conteúdos comuns a todos os cursos de Matemática, complementados com disciplinas organizadas conforme o perfil escolhido do aluno.

4.1 Bacharelado

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Bacharelado**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Topologia
- Análise Matemática
- Álgebra
- Análise Complexa
- Geometria Diferencial

A parte comum deve ainda incluir o estudo de Probabilidade e Estatística.

É necessário um conhecimento de Física Geral e noções de Física Moderna como forma de possibilitar ao bacharelado o estudo de uma área na qual historicamente o uso da matemática é especialmente significativo.

Desde o início do curso o bacharelado deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para formulação e solução de problemas.

Para complementar a formação do bacharel, conforme o perfil escolhido, as IES poderão diversificar as disciplinas oferecidas, que poderão consistir em estudos mais avançados de Matemática ou estudo das áreas de aplicação, distribuídas ao longo do curso.

Em caso da formação em área de aplicação, a IES deve organizar seu currículo de forma a garantir que a parte diversificada seja constituída de disciplinas de formação matemática e da área de aplicação formando um todo coerente. É fundamental o estabelecimento de critérios que garantam essa coerência dentro do programa.

4.2 Licenciatura

Os conteúdos descritos a seguir, **comuns a todos os cursos de Licenciatura**, podem ser distribuídos ao longo do curso de acordo com o currículo proposto pela IES:

- Cálculo Diferencial e Integral
- Álgebra Linear
- Fundamentos de Análise
- Fundamentos de Álgebra
- Fundamentos de Geometria
- Geometria Analítica

A parte comum deve ainda incluir:

- a) conteúdos matemáticos presentes na educação básica nas áreas de Álgebra, Geometria e Análise;
- b) conteúdos de áreas afins à Matemática, que são fontes originadoras de problemas e campos de aplicação de suas teorias;
- c) conteúdos da Ciência da Educação, da História e Filosofia das Ciências e da Matemática.

Para a licenciatura serão incluídos, no conjunto dos conteúdos profissionais, os conteúdos da Educação Básica, consideradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em nível superior, bem como as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica e para o Ensino Médio.

Desde o início do curso e licenciando deve adquirir familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, incentivando-se sua utilização para o ensino de matemática, em especial para a formulação e solução de problemas. É importante também a familiarização do licenciando, ao longo do curso, com outras tecnologias que possam contribuir para o ensino de Matemática.

As IES poderão ainda organizar os seus currículos de modo a possibilitar ao licenciado uma formação complementar propiciando uma adequação do núcleo de formação específica a outro campo de saber que o complementa.

5. Estágio e Atividades Complementares

Algumas ações devem ser desenvolvidas como atividades complementares à formação do matemático, que venham a propiciar uma complementação de sua postura de estudioso e pesquisador, integralizando o currículo, tais como a produção de monografias e a participação em programas de iniciação científica e à docência.

No caso da licenciatura, o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. Mais do que isto, ele deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. Nessa linha de abordagem, o estágio é essencial nos cursos de formação de professores, possibilitando desenvolver:

- a) uma sequência de ações onde o aprendiz vai se tornando responsável por tarefas em ordem crescente de complexidade, tomando ciência dos processos formadores;

- b) uma aprendizagem guiada por profissionais de competência reconhecida.

PROJETO DE RESOLUÇÃO , de de de

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática

O Presidente Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES , homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em ,

RESOLVE:

Art. 1º. As Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES , deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º. O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aqueles de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º. A carga horária do curso de Matemática deverá obedecer ao disposto em Resolução própria que normatiza a oferta de cursos de bacharelado e licenciatura

Art. 4º. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Presidente da Câmara de Educação Superior

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

RESOLUÇÃO CNE/CES 3, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003.^(*)

Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Matemática.

O Presidente da Câmara de Educação Superior, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e ainda o Parecer CNE/CES 1.302/2001, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 4 de março de 2002, resolve:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Matemática, integrantes do Parecer CNE/CES 1.302/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2º O projeto pedagógico de formação profissional a ser formulado pelo curso de Matemática deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos;
- b) as competências e habilidades de caráter geral e comum e aquelas de caráter específico;
- c) os conteúdos curriculares de formação geral e os conteúdos de formação específica;
- d) o formato dos estágios;
- e) as características das atividades complementares;
- f) a estrutura do curso;
- g) as formas de avaliação.

Art. 3º A carga horária dos cursos de Matemática deverá obedecer ao disposto na Resolução que normatiza a oferta dessa modalidade e a carga horária da licenciatura deverá cumprir o estabelecido na Resolução CNE/CP 2/2002, resultante do Parecer CNE/CP 28/2001.

Art. 4º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ARTHUR ROQUETE DE MACEDO
Presidente da Câmara de Educação Superior

^(*)CNE. Resolução CNE/CES 3/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de fevereiro de 2003. Seção 1, p. 13



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 Nºs: 23001.000018/2006-09 e 23001.000133/2007-56		
PARECER CNE/CP Nº: 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 nº 2, de 15 de setembro de 2004; Portaria CNE/CP nº 3, de 20 de setembro de 2007; Portaria CNE/CP nº 1, de 9 de outubro de 2008; Portaria CNE/CP nº 9, de 1º de junho de 2009; Portaria CNE/CP nº 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 nº 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 nº 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 nº 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 nº 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 nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394/1996; - Lei nº 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 nº 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 nº 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 nº 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 nº 9.394/1996), e, em 2001, do Plano Nacional de Educação (Lei nº 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 1º.

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 nº 2.306, de 19 de agosto de 1997 e nº 3.860, de 9 de julho de 2001 e, atualmente, o Decreto nº 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 *lôcus* 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 nº 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 nº 11.494/2007, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, a Lei nº 11.738/2008, que instituiu o Piso Salarial Nacional dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e a Lei nº 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						
		Ensino Fundamental		Ensino Médio				Educação Superior
		Incompleto	Completo	Total	Normal/ Magistério	Sem Normal/ Magistério	Superior em Andamento	
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.

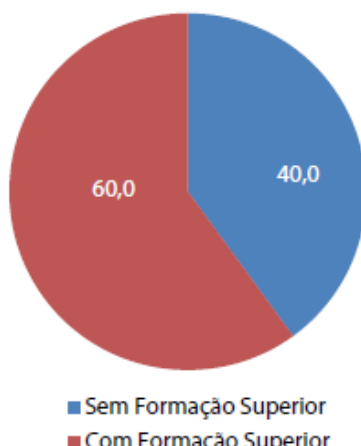
3) Não inclui os professores de turmas de atividade complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

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.

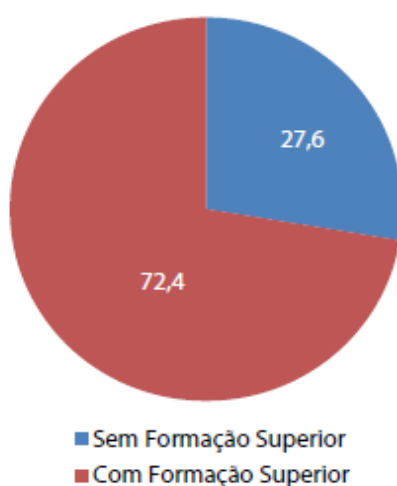
Gráfico I - Educação Infantil



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

Fonte: MEC/Inep/Deed.

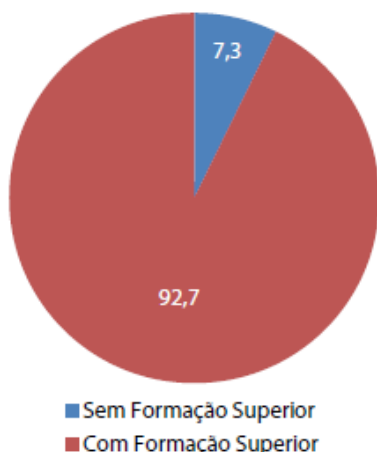
Gráfico II - Ensino Fundamental



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	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
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	40,0	26,7	0,8	2	1,7	16
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
CIÊNCIAS HUMANAS	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
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.

INEP

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 13.706 (27,1%)			DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA E OUTRA(S) DISCIPLINA(S) ³ 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) 9.711 (19,2%)		NO ENSINO MÉDIO ⁴ E EM OUTRA(S) ETAPA(S) DE ENSINO 3.995 (7,9%)	NO ENSINO MÉDIO ⁴ (EXCLUSIVAMENTE) 11.894 (23,5%)		NO ENSINO MÉDIO ⁴ E EM OUTRA(S) ETAPA(S) DE ENSINO 24.943 (49,4%)		

Fonte: Censo da Educação Básica 2015, Inep/MEC.

Nota: 1) Foram considerados na contagem os docentes que atuam no ensino médio, ensino médio integrado e normal/magnético.

2) Todos os percentuais foram calculados em relação ao total de docentes que lecionam a disciplina em questão no ensino médio regular.

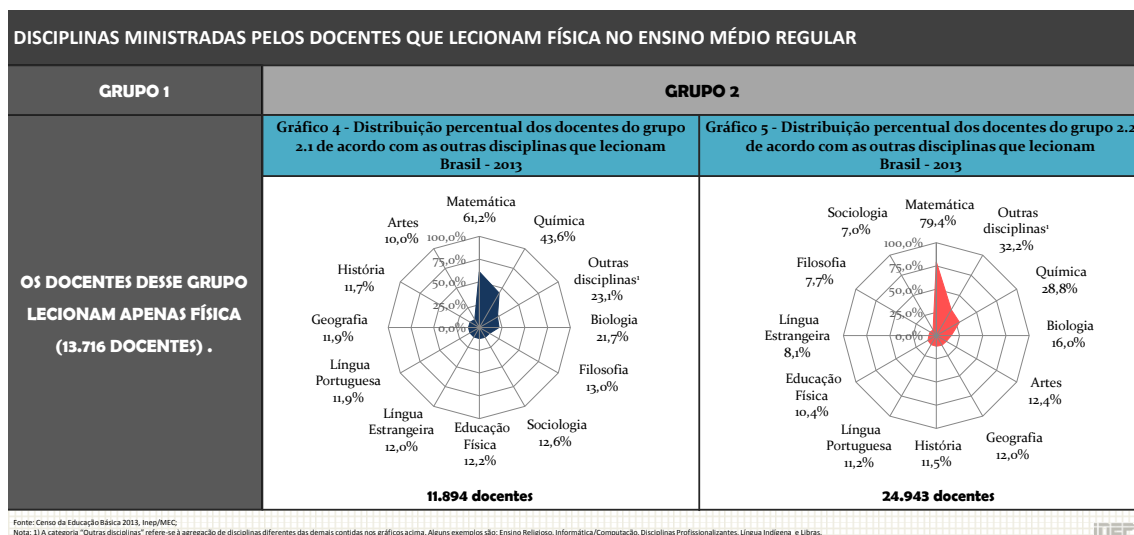
3) A educação infantil e o EJA possuem formas classificadas na categoria "outros(as) disciplina(s)".

4) Exclui-se a modalidade regular e especial.

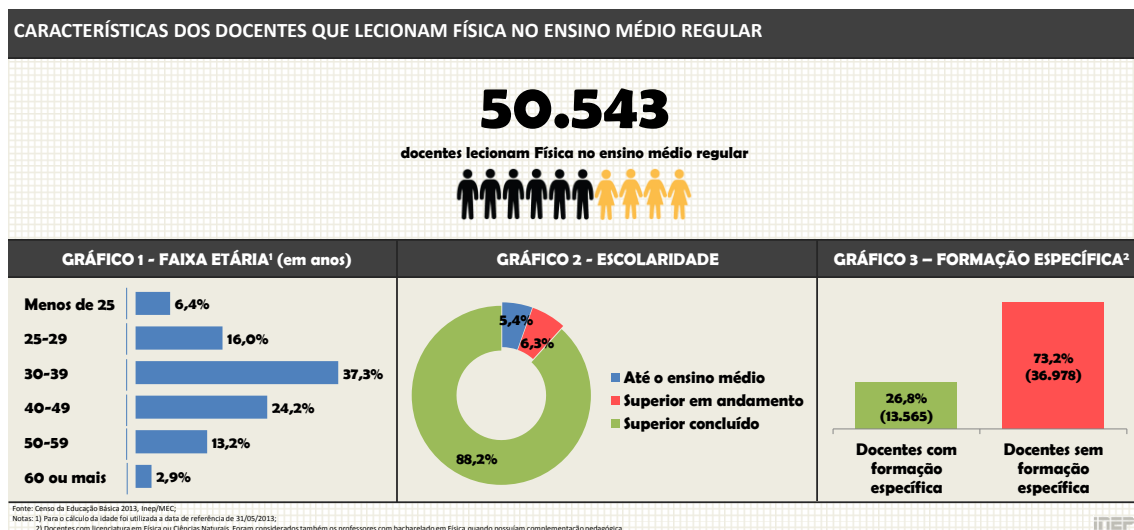
5) As disciplinas Física e Ciências foram consideradas equivalentes para os docentes que lecionam Física no ensino médio e Ciências em outras etapas de ensino.

INEP

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.



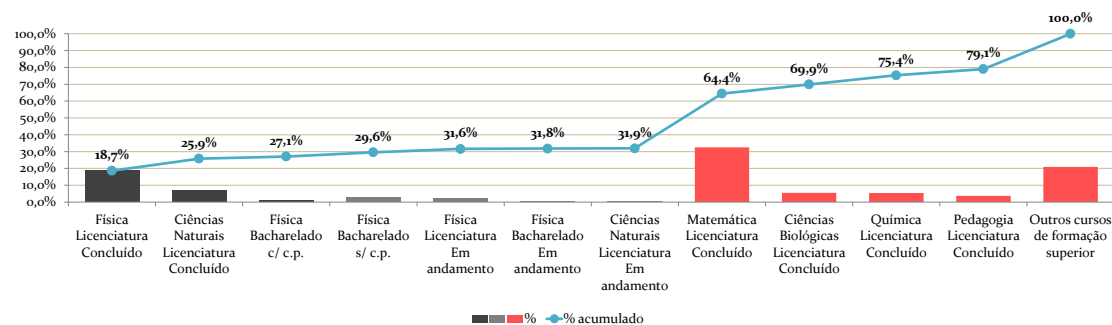
Outros indicadores importantes revelam características relevantes dos docentes que lecionam Física no ensino médio regular, envolvendo faixa etária, escolaridade e formação específica. São indicadores fundamentais para as políticas de formação inicial, pois permitem projetar a demanda efetiva para a 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.

CURSOS DE FORMAÇÃO DOS DOCENTES QUE LECIONAM FÍSICA NO ENSINO MÉDIO REGULAR

Gráfico 19 - Distribuição percentual dos cursos de formação superior dos docentes que lecionam Física por situação do curso e ocorrência de complementação pedagógica - Brasil - 2013



Fonte: Censo da Educação Básica 2013, Inep/MEC.

Notas: 1) O termo c.p. significa complementação pedagógica.

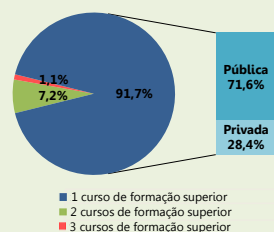
2) A categoria "Outros cursos de formação superior" envolve cursos com frequência inferior ao último curso informado pelo gráfico.

INEP

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.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA¹GRUPO 1.1 - DOCENTES QUE LECIONAM APENAS FÍSICA E QUE ATUAM EXCLUSIVAMENTE NO ENSINO MÉDIO
TOTAL DE DOCENTES: 9.711 (19,2% dos docentes que lecionam Física no ensino médio regular)**50,4%**dos docentes desse grupo possuem formação específica
(4.890 docentes)**49,6%**dos docentes desse grupo não possuem formação específica
(4.821 docentes)

Gráfico 7 - Distribuição dos docentes que possuem formação específica por quantidade de cursos de formação superior declarados no Censo Escolar e categoria administrativa da instituição formadora daqueles com 1 curso de formação - Brasil - 2013



Fonte: Censo da Educação Básica 2013, Inep/MEC.

Nota: 1) Docentes com Licenciatura em Física ou Ciências Naturais. Foram considerados também os professores com bacharelado em Física quando possuem complementação pedagógica.

INEP

Gráfico 8 - Distribuição dos docentes que não possuem formação específica por escolaridade - Brasil - 2013

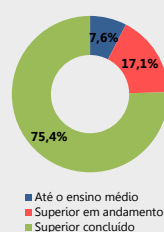
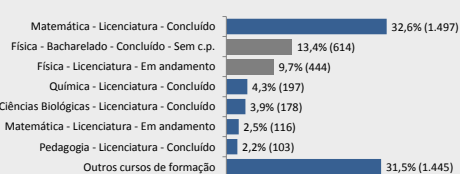


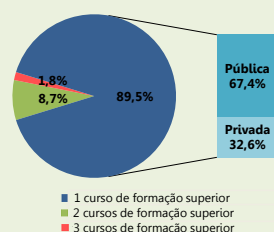
Gráfico 9 - Distribuição dos cursos de formação superior dos docentes sem formação específica por situação do curso e ocorrência de complementação pedagógica - Brasil - 2013



Notas: 1) A categoria "Outros cursos de formação superior" envolve uma série de outros cursos, cada um deles com frequência inferior a 2,2%. 2) Foram computados os cursos de formação superior e não os docentes. Como um docente pode apresentar mais de uma formação, o total do gráfico acima é superior ao número de docentes sem formação específica com curso superior concluído ou em andamento. 3) c.p. significa complementação pedagógica.

FORMAÇÃO ESPECÍFICA¹GRUPO 1.2 - DOCENTES QUE LECIONAM APENAS FÍSICA E QUE ATUAM NO ENSINO MÉDIO E EM OUTRA(S) ETAPA(S) DE ENSINO
TOTAL DE DOCENTES: 3.995 (7,9% dos docentes que lecionam Física no ensino médio regular)**56,7%**dos docentes desse grupo possuem formação específica
(2.267 docentes)**43,3%**dos docentes desse grupo não possuem formação específica
(1.728 docentes)

Gráfico 10 - Distribuição dos docentes que possuem formação específica por quantidade de cursos de formação superior declarados no Censo Escolar e categoria administrativa da instituição formadora daqueles com 1 curso de formação - Brasil - 2013



Fonte: Censo da Educação Básica 2013, Inep/MEC.

Nota: 1) Docentes com Licenciatura em Física ou Ciências Naturais. Foram considerados também os professores com bacharelado em Física quando possuem complementação pedagógica.

INEP

Gráfico 11 - Distribuição dos docentes que não possuem formação específica por escolaridade - Brasil - 2013

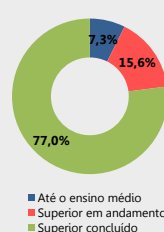
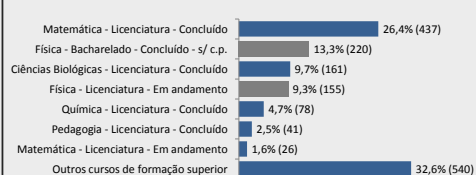
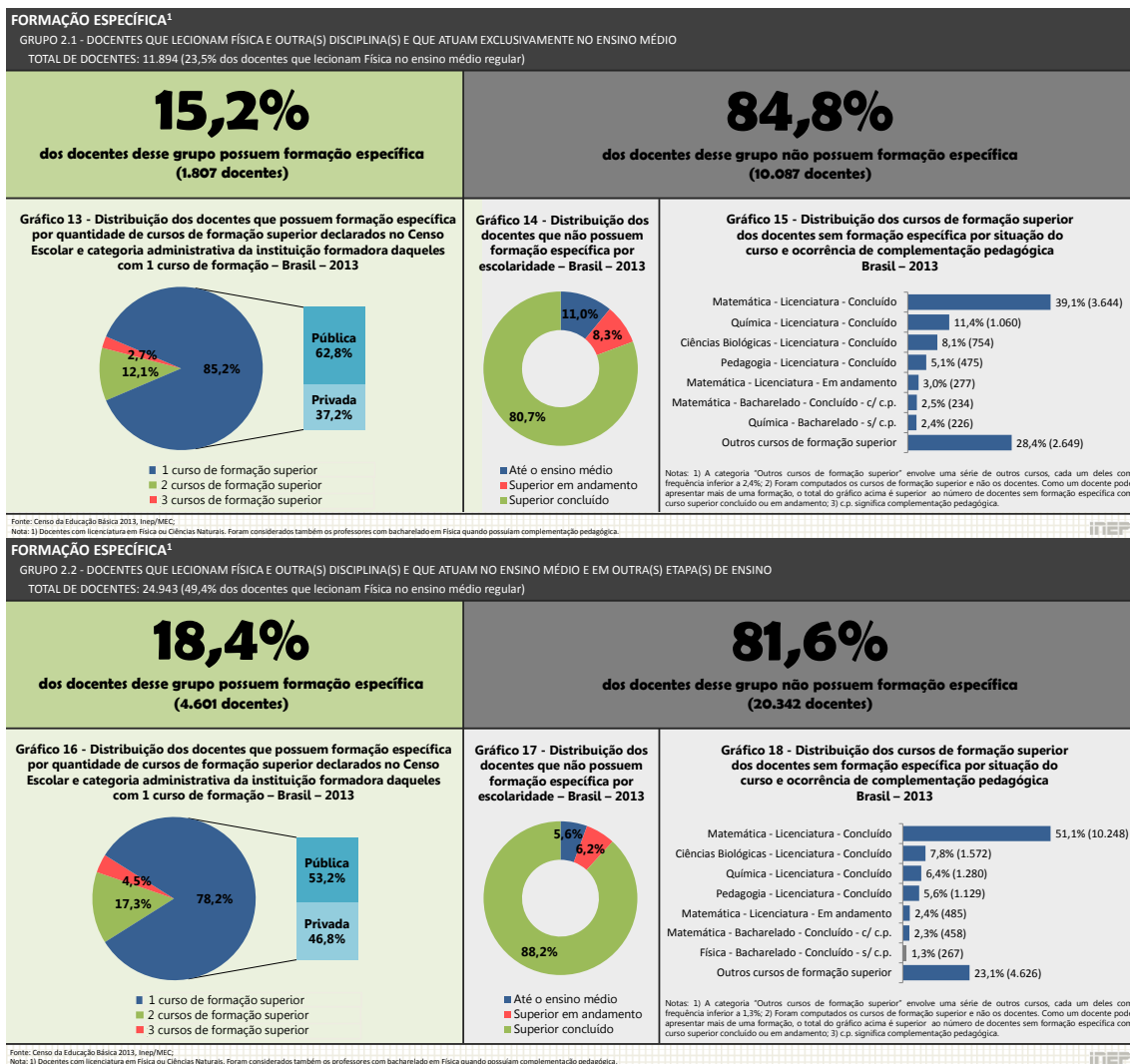


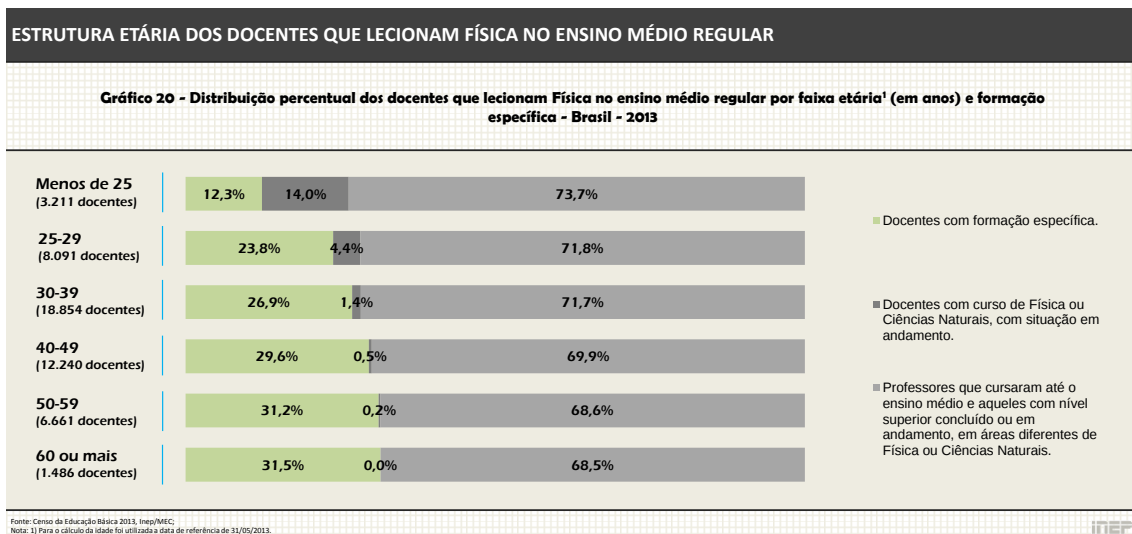
Gráfico 12 - Distribuição dos cursos de formação superior dos docentes sem formação específica por situação do curso e ocorrência de complementação pedagógica - Brasil - 2013



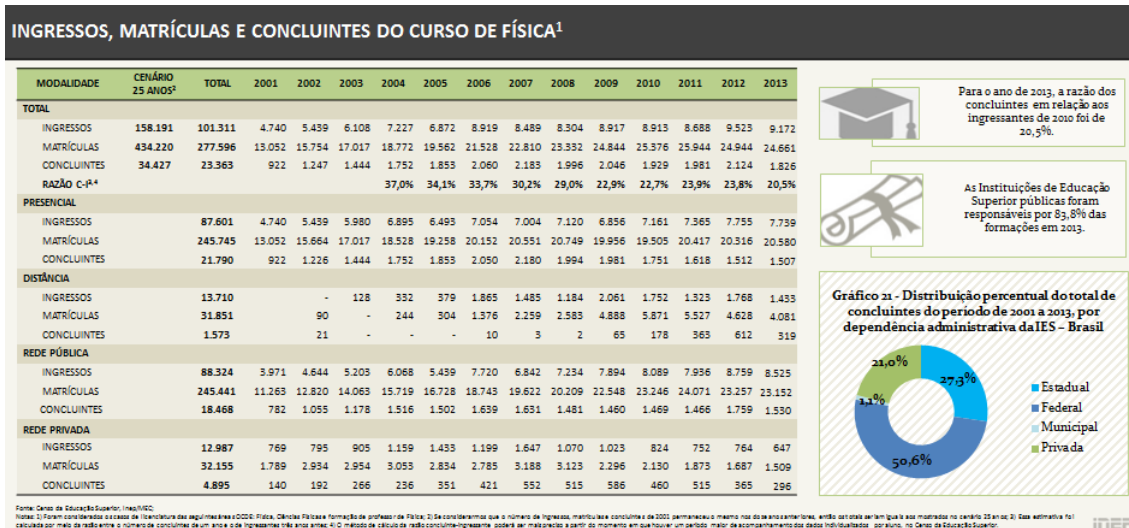
Notas: 1) A categoria "Outros cursos de formação superior" envolve uma série de outros cursos, cada um deles com frequência inferior a 1,6%. 2) Foram computados os cursos de formação superior e não os docentes. Como um docente pode apresentar mais de uma formação, o total do gráfico acima é superior ao número de docentes sem formação específica com curso superior concluído ou em andamento. 3) c.p. significa complementação pedagógica.



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(das) 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 variado, 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 ofereçam 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 nº 11.738, de 2008, que estabelece o Piso Salarial Profissional Nacional, e no artigo 22 da Lei nº 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 nº 9.394, de 1996, que define os percentuais mínimos de investimento dos entes federados na educação, em consonância com a Lei nº 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 nº 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 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.

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 Nº 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 nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, observados os preceitos dos artigos 61 até 67 e do artigo 87 da Lei nº 9.394, de 1996, que dispõem sobre a formação de profissionais do magistério, e considerando o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, as Resoluções CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, CNE/CP nº 3, de 15 de junho de 2012, e as Resoluções CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, e CNE/CEB nº 2, de 25 de fevereiro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, bem como o Parecer CNE/CP nº 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 ofereçam 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. *RBPAE*, 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.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO**

RESOLUÇÃO Nº 1, DE 9 DE AGOSTO DE 2017 ^(*)

Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no artigo 9º, parágrafo 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995; na Lei 13.005, de 25 de junho de 2014; no Regimento do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Portaria MEC nº 1.306, de 2 de setembro de 1999; e com fundamento no Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017, homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial do União de 28 de julho de 2017, Seção 1, pág. 14, resolve:

Art. 1º Alterar o prazo, previsto no Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que passa a ter a seguinte redação:

Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação.

Art. 2º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

EDUARDO DESCHAMPS

^(*) Resolução CNE/CP 1/2017. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de agosto de 2017, Seção 1, p. 26.

TERMO DE REPRODUÇÃO XEROGRÁFICA

Autorizo a reprodução xerográfica do presente Trabalho de Conclusão, na íntegra ou em partes, para fins de pesquisa.

Ilha Solteira, __/__/____

Assinatura do autor