
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**PARADIGMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADA PELA INVESTIGAÇÃO NO
BRASIL: ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIVOS (1988-2018)**

MARIANA LIRA IBIAPINA

**Rio Claro – SP
2020**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
(FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE)**

**PARADIGMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADA PELA INVESTIGAÇÃO NO
BRASIL: ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIVOS (1988-2018)**

MARIANA LIRA IBIAPINA

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Flavia Medeiros Sarti

**Rio Claro – SP
2020**

I12p Ibiapina, Mariana Lira
Paradigma da formação de professores orientada pela investigação
no Brasil : estudo a partir de documentos normativos (1988-2018) /
Mariana Lira Ibiapina. -- Rio Claro, 2020
284 f. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Flavia Medeiros Sarti

1. Professores Formação. 2. Reflective teaching. 3. Pesquisa. I.
Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de
Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

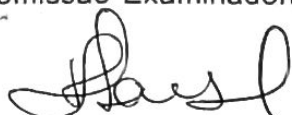
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: PARADIGMA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES ORIENTADA PELA INVESTIGAÇÃO NO BRASIL: ESTUDO A PARTIR DE DOCUMENTOS NORMATIVOS (1988-2018)

AUTORA: MARIANA LIRA IBIAPINA

ORIENTADORA: FLAVIA MEDEIROS SARTI

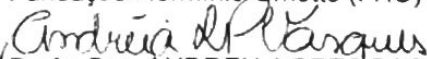
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FLAVIA MEDEIROS SARTI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. MARINA CYRINO (Participação Virtual)
Fundação Herminio Ometto (FHO) / Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS) - SP



Profa. Dra. ANDREIA LOPES PACHECO VASQUES (Participação Virtual)
Escola Municipal Rosa Maria Castellano Pieroni / Rio Claro / SP

Rio Claro, 01 de dezembro de 2020

Dedico esse trabalho aos meus pais,
João Batista e Ana Maria,
fontes da minha persistência.

AGRADECIMENTOS

À Deus, tudo em minha vida.

À minha amada mãe, Ana Maria, que mesmo não estando presente fisicamente há sete anos, permanece em minha mente e coração.

Ao meu pai, João Batista, homem forte e batalhador, que me ensina todos os dias o valor da integridade.

Aos meus queridos irmãos Ângela e César, pelo carinho de sempre.

Ao meu companheiro Lucas, por todo amor e cumplicidade.

Aos meus sogros Luiz e Fátima, verdadeiros exemplos de amor ao próximo, por todo o apoio durante esse percurso.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Flavia Medeiros Sarti, fonte de inspiração. Alguém que, pelas ideias, conhecimento e entusiasmo, me motiva. Obrigada por ter acreditado na minha capacidade e me ensinado tanto. Sua orientação foi fundamental nesse percurso de mestrado.

À Prof.^a Dr.^a Marina Cyrino e à Prof.^a Dr.^a Andrea Vasques pela leitura atenciosa e ricas contribuições para este trabalho.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Docência, Formação de Professores e Práticas de Ensino – DOFPEN, pelas férteis trocas de conhecimento.

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

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita e todos os profissionais que dela fazem parte.

IBIAPINA, M. L. **Paradigma da formação de professores orientada pela investigação no Brasil:** estudo a partir de documentos normativos (1988-2018). 2020. 284 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro, 2020.

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar o lugar que o *paradigma da formação de professores orientada pela investigação* ocupou nos últimos trinta anos (1988–2018) em meio a disputas no campo educacional brasileiro, particularmente no espaço concorrencial em torno da formação de professores. Buscou-se, ainda, por meio dos objetivos específicos: caracterizar o modo que o paradigma da formação de professores orientada pela investigação é assumido nos documentos normativos concernentes à formação de professores da Educação Básica Brasileira dos últimos trinta anos (1988-2018); discutir que aspectos desse paradigma são ressaltados nesses documentos normativos e, por último, identificar os autores assumidos como referências para a elaboração dos mesmos. Para tanto, foram examinados documentos normativos relativos à formação de professores da Educação Básica produzidos nesse período: leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, referenciais, dentre outros. Os resultados obtidos apontam que ao longo das últimas três décadas (1988-2018) a grande maioria dos textos normativos concernentes à formação docente passam a assumir a vivência investigativa, a reflexão crítica e a articulação teórico e prática, aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, como princípios formativos tanto da formação inicial como da formação continuada dos professores da Educação Básica Brasileira. Em suma, foi possível perceber que os discursos normativos referentes à formação de professores brasileiros se mostram dinâmicos e sintonizados com tendências internacionais, mesmo que nem sempre efetivamente traduzidos em políticas públicas para a área. No que se refere aos autores assumidos como referências para a elaboração de tais documentos, identificamos a forte presença de nomes importantes do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, como Donald Schön e Kenneth Zeichner, dentre outros. Entretanto, apesar de haver inúmeros pontos convergentes com as ideias de tais autores nesses textos normativos, poucos são os documentos que os referenciam de maneira mais clara, havendo pouca menção de seus trabalhos.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor reflexivo. Professor pesquisador.

IBIAPINA, M. L. "**Inquiry-oriented**" teacher education paradigm in Brazil: a study based on official documents from 1988 to 2018. 2020. 284 p. Master thesis (Education Master's) - Institute of Biosciences, São Paulo State University (Unesp), Rio Claro, 2021.

ABSTRACT

This investigation aimed at identifying which role the inquiry-oriented teacher education paradigm has played over the period from 1988 to 2018 in Brazil, given disputes in the education field, particularly in the competitive environment of teacher education. This work also aimed at characterizing the way by which such paradigm is included in normative documents concerning the training of elementary school teachers during that period, discussing which characteristics are emphasized about such paradigm, and lastly, identifying which authors have been used as theoretical reference to build these documents. Hence, this work investigated normative documents with regards to elementary school teachers that have been produced over such a period of time such as laws, decrees, opinions, resolutions, and references. Result showed that the majority of these documents have started to assume the investigative experience, critical thinking, and theoretical-practical articulation, which are aspects of inquiry-oriented teacher training paradigm, as formative assessment for both initial and continuing education for elementary school teachers in Brazil. Results showed that over the last three decades (1988-2018) many of these documents have begun to assume investigative experience, critical thinking, and theoretical-practical articulation, which are aspects of inquiry-oriented teacher education paradigm, in formative process of teachers in Brazil. Donald Schon e Kenneth Zeichner, were among the most cited authors in these documents, with convergent ideas as for the paradigm of inquiry-oriented teacher education, but only a few documents provided a more in-depth reference about the authors and their works.

Keywords: Teacher education. Reflexive teacher. Researcher teacher.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estrutura de um <i>campo</i>	22
Figura 2 - Configuração de um <i>campo</i>	23
Figura 3 - Componentes/propriedades de um <i>campo</i>	24
Figura 4 - As três idades do ensino	31
Figura 5 - O Triângulo da Formação Docente em SARTI (2012)	40
Figura 6 - Resumo dos quatro paradigmas da formação de professores em ZEICHNER (1983).....	50
Figura 7 - Polos cronológicos da análise de conteúdo em BARDIN (2011).....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Documentos selecionados para a pesquisa	70
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conceitos presentes no paradigma da formação de professores orientada pela investigação	59
Quadro 2 - Índices encontrados na pré-análise.....	73
Quadro 3 - Recorte da análise categorial da pesquisa	77
Quadro 4 - Recorte dos documentos com conteúdo considerado relevante para a análise	79

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tipo de documentos em percentual	70
Gráfico 2 - Quantidade de documentos por ano (1988-2018).....	71
Gráfico 3 - Presença e ausência do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados.....	78
Gráfico 4 - Presença e ausência significativa do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados	82
Gráfico 5 - Presença do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados: percentual por documento	82
Gráfico 6 - Frequência de categorias nas unidades de registro	83
Gráfico 7 - Direção dos documentos com relação ao Paradigma da formação de professores orientada pela investigação.....	83

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC Formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara De Educação Básica
CES	Câmara De Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EI	Educação Infantil
EUA	Estados Unidos da América
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPES	Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRP	Programa de Residência Pedagógica
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SEB	Secretaria de Educação Básica
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SESu	Secretaria de Educação Superior
Setec	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SIEF	Séries Iniciais do Ensino Infantil
UR	Unidades de Registro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. O CAMPO EDUCACIONAL E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE	20
2.1. O campo educacional: uma discussão a partir do conceito de campo de Pierre Bourdieu	20
2.2. Profissionalização docente: uma incursão pela Sociologia das Profissões	27
2.2.1. A profissão como espaço de poder	28
2.3. Entre a profissionalização e a desprofissionalização docente no campo educacional	30
2.3.1. A formação de professores como espaço de poder, lutas e disputas: desafios e possibilidades	38
3. OS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	43
3.1. Os paradigmas na formação de professores: discussão a partir dos pressupostos de Zeichner	44
3.2. Tradições/perspectivas formativas e modelos de racionalidade na formação de professores	50
3.3. O Paradigma da Formação de professores orientada pela investigação: diversidade conceitual, fragmentação de objetivo e transformação em slogan da reforma educacional	57
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA	66
4.1. Metodologia da pesquisa	66
4.2. Forma de análise dos resultados	68
4.2.1. Procedimento de análise categorial do estudo	75
5. ANÁLISE DOS DADOS	78
5.1. A presença do paradigma da Formação de Professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: o que dizem os números	78
5.2. O paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: os últimos trinta anos (1988-2018).....	84
6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	145

APÊNDICE A – DOCUMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE 1988 – 2018.....	146
APÊNDICE B – ANÁLISE CATEGORIAL	156

1. INTRODUÇÃO

O estabelecimento de relações entre pesquisa, reflexão, formação e prática docente vem se consolidando internacionalmente desde os anos de 1970, por meio do pensamento de diversos autores, entre os quais estão Stenhouse (1975), Schön (1983, 1997, 2000) e Zeichner (1983, 1997, 1998, 2013). Por meio de estudos desenvolvidos por esses autores, entre outros, passa a haver, no campo educacional, um maior enfoque na dimensão reflexiva da formação de professores e o destaque aos saberes advindos da prática do professor.

No Brasil, a existência e importância de uma dimensão reflexiva e investigativa no trabalho docente ganhou espaço somente nas décadas seguintes, sobretudo nos anos 1990. Podemos apontar o final do século XX como um momento marcante para a educação e as discussões relacionadas à formação de professores no país, período imediatamente posterior ao processo de redemocratização, que resultou em diversas mudanças estruturais e sociais.

Em meio a essas mudanças, destaca-se a elaboração da nova Constituição Federal, concluída no ano de 1988, que trouxe a conquista de diversos direitos sociais, dentre eles a educação, que passa a ser considerada como um direito fundamental. Gatti (2002) reflete que é nesse período que ocorre a consolidação de alguns grupos de pesquisa acerca da formação docente, assim como se evidenciam grupos sólidos de investigação em temáticas como a formação de professores, ensino, currículos, dentre outros.

É também no início da década de 1990 que se inicia uma reforma educacional no país, principalmente no âmbito curricular, o que contribuiu para maior enfoque, do âmbito normativo, nas discussões acerca da formação de professores. Essa centralidade nos processos de formação docente estava fortemente ligada a críticas relacionadas tanto ao trabalho dos professores (havendo uma espécie de responsabilização dos mesmos pelo sucesso ou insucesso educacional), como ao modelo de formação vigente, historicamente dominante, baseado na racionalidade técnica.

A partir de então, pode-se notar no país a emergência de um destaque conferido às relações entre pesquisa, reflexão, formação e prática dos professores (ANDRÉ, 1995; DEMO, 1996; GATTI, 2002; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998). Essa dimensão reflexiva e investigativa da formação de professores também começava a ser ressaltada nos textos legais, emergindo assim, no plano discursivo, um novo modelo para a formação de professores no país, fortemente ancorado nos saberes da prática.

Observa-se, pois, a ênfase de um modelo epistemológico alternativo, baseado em uma racionalidade prática, proposta por Schön (1983). O autor estadunidense investigou temáticas

sobre aprendizagem e eficácia profissional e seus estudos desempenharam importante papel nas discussões acerca da reflexão, no tocante à formação e trabalho de professores. A epistemologia alternativa por ele proposta está baseada na reflexão. Para o autor, o *practicum* reflexivo, ou ensino prático reflexivo, aplicado na formação de profissionais possibilita o desenvolvimento de um talento artístico, que ele considera essencial para a atuação em situações singulares da prática profissional. Schön não descarta as contribuições da formação nos moldes da racionalidade técnica, no entanto, ressalta seu caráter limitado frente à complexidade da atuação profissional e as situações imprevisíveis que dela fazem parte.

O pensamento de Schön exerceu influências para trabalhos desenvolvidos por pesquisadores que assumem relevo no campo de estudos da formação docente. Esse é o caso, por exemplo, de Kenneth Zeichner, que buscou compreender os diferentes paradigmas em disputa na formação de professores e, ao mesmo tempo, como uma nova epistemologia da prática profissional, proposta por Schön, teria lugar nesse espaço. Sua perspectiva está ancorada no conceito de paradigma de Thomas Kuhn (1998), segundo o qual o paradigma rege as ações de um grupo de praticantes da ciência. Deste modo, para que um paradigma assuma status e “governe” os cientistas, ele deve responder melhor à resolução dos problemas assumidos como legítimos, destacando-se dentre os outros paradigmas concorrentes.

Partindo dessa concepção, Zeichner, em seu artigo *Alternative Paradigms of Teacher Education* (1983), defende a existência, naquele período de, pelo menos, quatro paradigmas dominantes na discussão acerca da formação de professores no campo educacional e, mais especificamente, no contexto norte-americano, sendo eles: formação de professores comportamentalista, formação de professores personalista, formação de professores tradicionalista e formação de professores orientada pela investigação. Zeichner (1983) destaca que muitos desses paradigmas têm em comum a forma de considerar o professor, assumindo-o como um receptor passivo do conhecimento profissional. Por outro lado, o paradigma orientado pela investigação assume o professor como um profissional inquiridor, reflexivo e, portanto, como sujeito ativo de sua formação profissional. Neste sentido, nota-se que o paradigma da formação de professores descrito por Zeichner (1983) afina-se à epistemologia da prática proposta por Schön (1983).

Seguindo nessa direção, o paradigma da formação de professores orientada pela investigação vem, ao longo dos últimos anos, ganhando evidência no espaço da formação de professores nacional e internacional, tanto no que se refere ao debate na área, quanto por sua influência em documentos normativos concernentes à formação de professores brasileiros. Pressupõe-se, desse modo, que cabe ao professor ensinar seus alunos a pesquisar, a buscar o

conhecimento e a assumir uma postura reflexiva em tal processo. A pesquisa e a prática reflexiva passam a ser vistas como pilares da formação de professores e, portanto, como aspectos fundamentais diante do reconhecimento da complexidade que se faz presente no trabalho do professor (LUDKE, 2012).

Em contrapartida, observa-se que, embora o paradigma da formação de professores orientada pela investigação tenha significativa relevância no âmbito dos discursos sobre o trabalho e a formação docente, não alcança essa mesma força nas iniciativas mais efetivas relativas ao tema. Diversos são os pesquisadores que destacam as dificuldades que se impõem para a efetivação da pesquisa e reflexão como dispositivos de formação docente no país (ANDRÉ, 2012; LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012; LUDKE, 2012; SANTOS, 2012; SOARES, 2012; SOMMER, 2005; PIMENTA, 2005). Esses autores apontam que mesmo com a emergência e afirmação de discursos e direcionamentos em documentos normativos nesse sentido, não foram criadas condições mais efetivas para que os professores de fato se envolvam com a pesquisa e desenvolvam uma prática reflexiva.

O paradigma positivista, ancorado na racionalidade técnica, permanece fortemente enraizado no campo educacional. Tanto nas instituições universitárias, como nas de Educação Básica, os moldes da racionalidade técnica ainda são dominantes, o que tem gerado importantes entraves, estruturais e curriculares, para o paradigma emergente (VASQUES, 2019).

Tendo em vista que a formação do professor tem início desde os primeiros anos de escolarização (DAY, 2001), a implementação da formação superior reflexiva e investigativa encontra dificuldades quando o estudante não desenvolveu ao longo de sua escolarização básica recursos para a busca de conhecimentos, para a formação de opinião e para o questionamento e problematização de ideias.

Para Sommer (2005, p. 45), “[...] nossa formação inicial não priorizou a pesquisa. Como podemos assumir uma função ativa na formação de alunos pesquisadores, quando não temos a experiência e a formação necessárias?”. Também para Silva e Schnetzler (2011), o modelo educacional brasileiro ainda é muito fragilizado, e as deficiências adquiridas ao longo do processo de ensino e aprendizagem acabam interferindo na vida acadêmica dos futuros professores.

Essas dificuldades apresentadas pelos estudantes impõem desafios importantes para a construção de conhecimentos em um nível mais avançado da escolarização e da formação profissional. A esse respeito, Suhr e Silva refletem:

Não nos cabe neste momento entrar na discussão sobre os fatores que levam a essa situação, mas precisamos reconhecer que os alunos de ensino superior vêm apresentando dificuldades em leitura e escrita, [...] análise e resolução de problemas, interpretação de texto (inclusive enunciados), o que dificulta a compreensão e a aprendizagem dos conteúdos específicos dos cursos. (SUHR; SILVA, 2010, p. 56).

Dessa forma, embora o panorama da pesquisa realizada pelos próprios professores no Brasil tenha apresentado crescimento nos últimos anos, ainda é pequeno. Já a prática da reflexão é, muitas vezes, inviabilizada pela falta de condições básicas necessárias para que os professores consigam desenvolvê-la, como a falta de tempo, acesso à materiais para pesquisa, espaço para compartilhamento de reflexões com os colegas etc.

Assim, nota-se que embora as relações entre pesquisa, reflexão, formação e prática docente venham sendo consideradas positivas e desejáveis no campo educacional nacional e internacional, a discussão acerca da temática é marcada pela ambiguidade. Aspectos da epistemologia historicamente hegemônica, baseada na racionalidade técnica, permanecem se impondo com força na formação e atuação dos professores. “Trata-se da coexistência de paradigmas concorrentes no contexto da formação de professores, ligados a concepções bastante distintas sobre saberes profissionais, sobre formação e sobre universidade” (VASQUES, 2019, p. 23).

Essa coexistência de paradigmas vem produzindo tensões e ambiguidade na adoção de aspectos concorrentes na fundamentação da formação de professores do país:

O confronto entre os distintos projectos passa sempre pela arena da formação de professores. É aqui que se produz a profissão docente. Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional. (NÓVOA, 1997, p. 18).

Considerando essa problemática, a presente pesquisa pressupõe que a formação de professores se configure como um “espaço concorrencial” (SARTI, 2013, 2019), no qual os diferentes paradigmas propostos por Zeichner (1983) buscam se afirmar.

Fundamentando-se nos pressupostos teóricos de Zeichner (1983) com relação aos *paradigmas da formação docente* e no conceito de *campo*, proposto inicialmente por Bourdieu (1983), este estudo teve como objetivo geral **identificar que lugar o paradigma da formação de professores orientada pela investigação vem ocupando nos últimos trinta anos (1988–2018) em meio a disputas no campo educacional brasileiro, particularmente no “espaço concorrencial em torno da formação de professores” (SARTI, 2019, p. 11).**

Pretendeu-se, ainda, por meio dos objetivos específicos responder questões mais específicas ligadas a essa temática: **como se caracteriza o paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos concernentes à formação de professores da Educação Básica Brasileira? Que aspectos desse paradigma são ressaltados em tais documentos normativos? Que autores são assumidos como referências para a elaboração desses documentos normativos?**

Tendo como pano de fundo o movimento de profissionalização do magistério, que tem movimentado o debate no campo educacional ao longo das últimas décadas, a pesquisa empreendeu o exame de documentos normativos concernentes à formação de professores da Educação Básica produzidos nos últimos trinta anos (1988–2018): leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, referenciais, dentre outros.

Apesar do número expressivo de pesquisas e investigações que se referem às temáticas acerca de paradigmas na formação de professores, bem como acerca do professor pesquisador e reflexivo, considera-se que esses pontos ainda não foram suficientemente explorados e discutidos. Neste sentido, entende-se que os resultados obtidos pela presente pesquisa poderão contribuir para uma melhor compreensão do espaço brasileiro da formação docente, bem como das relações entre pesquisa, reflexão e formação nele estabelecidas.

2. O CAMPO EDUCACIONAL E O MOVIMENTO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

Nesta seção discutimos a respeito do movimento de profissionalização docente, tendo em vista que a dimensão epistemológica da profissionalização do magistério caracteriza-se como pano de fundo para a presente pesquisa. Neste sentido, entender as configurações do campo educacional e que papel desempenha a profissionalização docente nesse espaço torna-se fundamental. Para tanto, a concepção de *campo* de Pierre Bourdieu é eleita como base teórica. Assim, na seção 2.1 são apresentados e discutidos, de forma sucinta, a estrutura de um campo, sua configuração e conceitos estruturantes, a saber: macrocosmo, microcosmo, *illusio*, *doxa*, *nomos*, capital e disposição. Em seguida, o enfoque é direcionado, em específico, ao campo educacional, onde apresentamos a visão de Bourdieu sobre o sistema educacional e sua relação com as questões sociais e discutimos sobre o campo educacional como espaço social, buscando delimitar esse espaço por meio de reflexões de alguns estudiosos da temática.

Posteriormente, iniciamos a discussão sobre o movimento de profissionalização docente. Entretanto, consideramos que, antes de partir para um aprofundamento sobre tal assunto, faz-se importante conhecer os estudos sobre as profissões – sociologia das profissões, bem como entender as características de uma profissão. Assim, a seção 2.2 introduz a reflexão sobre profissionalização por meio de uma breve incursão pela Sociologia das Profissões.

Por conseguinte, na subseção 2.2.1, tratamos sobre a profissão como espaço de poder. Já na subseção 2.3, emergimos na discussão entre os movimentos de profissionalização e desprofissionalização docente no campo educacional.

Finalizamos com a subseção 2.3.1, que contempla a discussão sobre a formação de professores como espaço de poder, lutas e disputas e os desafios e possibilidades nele presentes.

2.1. O campo educacional: uma discussão a partir do conceito de *campo* de Pierre Bourdieu

Como autor que investigava a sociedade e as estruturas sociais, Pierre Bourdieu buscou superar a dicotomia entre subjetivismo e objetivismo. Em sua trajetória seguiu uma variação do estruturalismo, considerando também alguns aspectos da fenomenologia, do marxismo e do individualismo metodológico. Sua epistemologia tinha como premissa a objetivação do sujeito objetivante. Dentre os autores que lhe influenciaram estão Marx, Weber e Durkheim. Sobre isso Bourdieu (2004, p. 65-66) reflete “Acho que é possível pensar com Marx contra Marx ou

com Durkheim contra Durkheim, e também, é claro, com Marx e Durkheim contra Weber, e vice-versa. É assim que funciona a ciência”.

O referido autor desenvolveu uma investigação sociológica visualizando na sociedade um jogo de dominação e reprodução de valores. Bourdieu (2010) considera que o mundo social consiste em um espaço de muitas dimensões e construído sob princípios de diferenciação. Sua teoria tem como componentes diversos conceitos-chave, como *campo*, *habitus*, *capital simbólico*, *violência simbólica*, dentre outros, que vão surgindo ao longo de suas obras. É importante destacar que para Bourdieu os conceitos de *habitus* e *campo* são centrais e estão entrelaçados:

Os conceitos primários formulados e aperfeiçoados por Bourdieu são o de /habitus/ e o de /campo/. A estes se agregam outros, secundários, mas nem por isto menos importantes, e que formam a rede de interações que orienta a sociologia relacional, a explicação, a partir de uma análise, em geral fundada em estatísticas, das relações internas do objeto social. (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 32).

A nova teoria da prática proposta pelo autor fundamenta-se no conceito de *habitus*. Para Bourdieu (2007) os agentes incorporam, nem sempre de forma consciente, aspectos da estrutura social posta. Consequentemente, essa incorporação influenciará o pensar e agir desses agentes. Assim, há uma espécie de retroalimentação entre as estruturas sociais e os agentes individuais. O *habitus* é, portanto, uma estrutura estruturada e estruturante.

Segundo Wacquant (2017), o conceito de *habitus* de Bourdieu possibilita uma renovação sociológica, transcendendo a oposição entre subjetivismo e objetivismo:

O *habitus* é uma noção *mediadora* que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade, ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”. O modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de *disposições* duráveis para pensar, sentir e agir de modos determinados, no meio social existente. (WACQUANT, 2017, p. 214, grifo do autor).

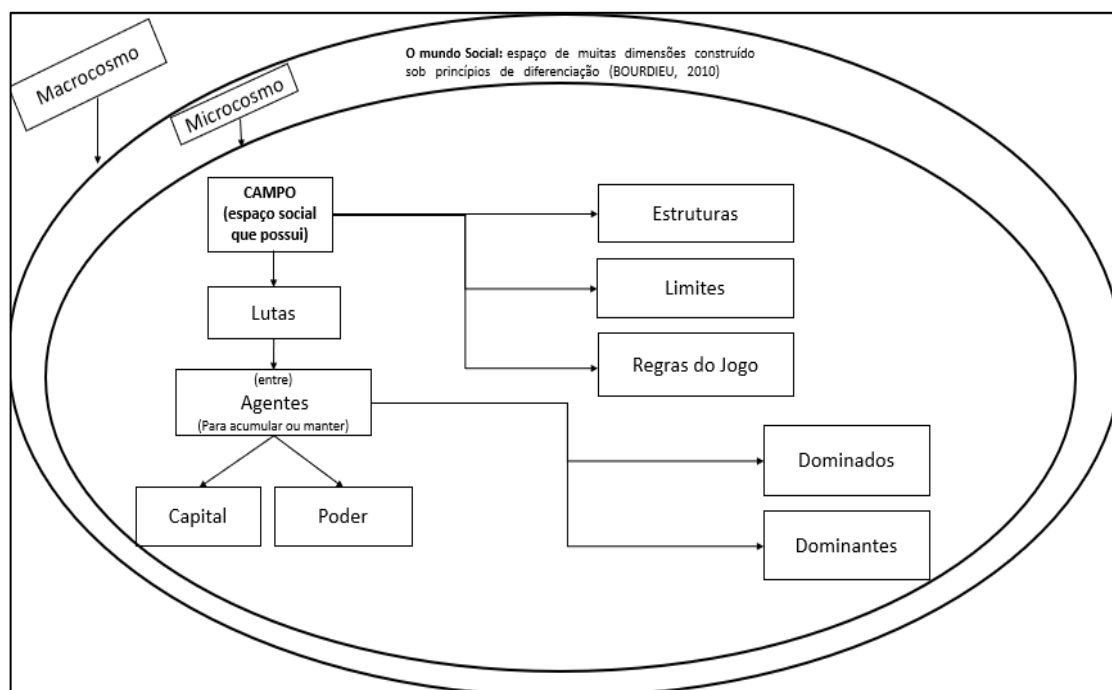
Desse modo, as *disposições* compõem o *habitus* e são resultado de uma ação organizadora (BOURDIEU, 2003).

Para Thiry-Cherques (2006), baseado no pensamento de Bourdieu, o *habitus* é formado por um conjunto de *disposições* específicas dos agentes e grupos. Assim, é tanto individual quanto coletivo. “Ele contém em si o conhecimento e o reconhecimento das /regras do jogo/

em um campo determinado” (THIRY-CHERQUES, 2006, p. 34). Nesse sentido, cada *campo* elege um *habitus* específico, que passa a ser construído e desenvolvido.

Com relação ao *campo*, conceito eleito como orientador da presente pesquisa, as figuras abaixo apresentam breve resumo e ilustração sobre esse espaço, conforme o raciocínio de Bourdieu (2010):

Figura 1 – Estrutura de um *campo*



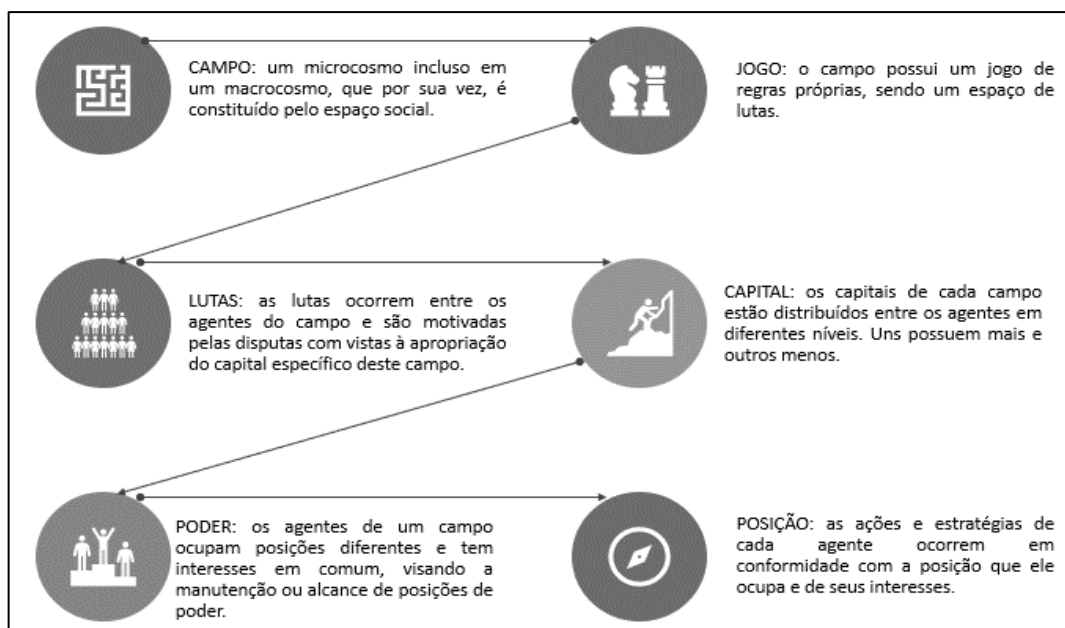
Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de Bourdieu (2010).

A figura 1 ilustra, de forma resumida, como se estrutura um *campo*.

Para Bourdieu (1983), o *campo* é assumido como um microcosmo dentro de um macrocosmo, que por sua vez, é constituído pelo espaço social de forma global e multidimensional. Assim, “A dinâmica social no interior de cada campo é regida pelas lutas em que os agentes procuram manter ou alterar as relações de força e a distribuição das formas de capital específico” (THIRY-CHERQUES, 2006).

A figura 2, disposta a seguir, apresenta breves resumos de alguns pontos chave da configuração de um *campo* de acordo com os pressupostos de Bourdieu:

Figura 2 – Configuração de um *campo*

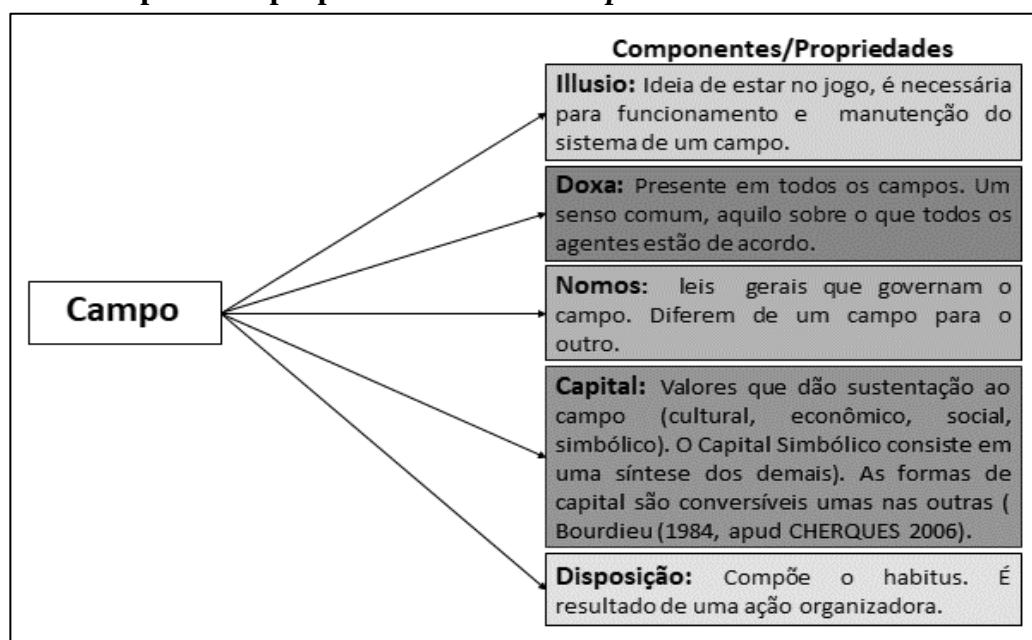


Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de Bourdieu (2010).

Sendo o *campo* um microcosmo, em que há um jogo de regras próprias, configura-se como um espaço relativamente autônomo de lutas. Estas lutas ocorrem entre os agentes que compõem o *campo*, que ocupam posições diferentes e possuem interesses em comum. As lutas em um *campo* são, portanto, motivadas pelas disputas com vistas à apropriação do *capital específico* deste *campo*, para manutenção ou alcance de posições de poder. Nessa lógica, os *capitais* de cada campo estão distribuídos entre os agentes em diferentes níveis. Uns possuem mais e outros menos. Em decorrência disto, de acordo com as posições hierárquicas ocupadas pelos agentes, existem no *campo* os dominados e os dominantes. Neste espaço de lutas, as ações e estratégias de cada agente ocorrem em conformidade com a posição que ele ocupa e de seus interesses (LAHIRE, 2017).

Os conceitos de *illusio*, *doxa*, *nomos*, *capital* e *disposição* estão presentes no raciocínio de Bourdieu como componentes/propriedades de um campo:

Figura 3 – Componentes/propriedades de um *campo*



Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de Bourdieu (2010).

Esses conceitos exercem, cada um, papel importante dentro desse espaço de lutas. Sobre *capital* e *poder* em um *campo* Pereira e Catani destacam:

Visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros, e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social. (PEREIRA; CATANI, 2002, p. 114).

O *capital simbólico* é, portanto, meio para possuir o poder simbólico em um *campo*. Para Bourdieu (2010, p. 7-8), “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. Assim, para que o *poder simbólico* tenha sua validade em um *campo*, é necessário que haja uma “relação determinada” entre os que o exercem e os que a ele estão subordinados, ou seja, entre dominantes e dominados.

Os sistemas simbólicos são estruturados e estruturantes. Sobre isso, Bourdieu salienta que:

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os «Sistemas simbólicos» cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as

fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a «domesticação dos dominados». (BOURDIEU, 2010, p. 11).

O autor prossegue refletindo que esses sistemas simbólicos se diferenciam à medida que são produzidos e apropriados por um grupo “[...] ou pelo contrário, produzidos por um corpo de especialistas e, mais precisamente, por um campo de produção e de circulação relativamente autônomo [...]” (BOURDIEU, 2010, p. 12).

Podemos pensar o campo educacional por meio dessa estrutura, portanto, como um espaço social no qual ocorrem lutas e disputas entre os agentes que dele fazem parte e que objetivam acumular *capital* e alcançar poder. É importante ressaltar que Bourdieu não focalizou o campo educacional em específico, no entanto, quando observamos cada um dos campos por ele caracterizados, guardadas as diferenças e especificidades de cada um, é possível perceber a existência de “homologias estruturais” e “mecanismos universais” que possibilitam reflexões sobre outros campos e/ou subcampos (PASSIANI; ARRUDA, 2017).

Embora não tenha estudado o campo educacional, Bourdieu dedicou seu pensamento sobre a educação por meio de reflexões sobre a conjuntura educacional, principalmente francesa, tendo analisado as relações entre o sistema de ensino e a estrutura social. Bourdieu destacou o papel do sistema educacional na manutenção das desigualdades sociais, da disparidade de oportunidades entre classes distintas, a influência das classes dominantes na educação, dentre outros pontos polêmicos:

Ao sublinhar que a cultura escolar é a cultura dominante dissimulada, Bourdieu abre caminho para uma análise mais crítica do currículo, dos métodos pedagógicos e da avaliação escolar. Os conteúdos curriculares seriam selecionados em função dos conhecimentos, dos valores, e dos interesses das classes dominantes. [...] Finalmente, a avaliação dos professores iria muito além da simples verificação do aprendizado, constituindo, na prática, um verdadeiro julgamento social, baseado na maior ou menor discrepância do aluno em relação às atitudes e comportamentos valorizados pelas classes dominantes. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 32-33).

O autor foi assim, contra a visão preponderante, naquela época (1960), do sistema educacional como viabilizador de mudanças sociais. “A partir de Bourdieu, tornou-se praticamente impossível analisar as desigualdades escolares, simplesmente, como frutos das diferenças naturais entre os indivíduos” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002, p. 34). As diferenças de desenvolvimento do conhecimento entre alunos da elite e alunos de classes dirigentes estavam, para o autor, na posse ou não do capital cultural, que ele considera fundamental no processo de aprendizagem. “No que diz respeito às leis de aquisição do capital

cultural, o pressuposto central da argumentação *bourdiesiana* é o de que ela se dá, principalmente, por meio da família e de suas ações socializadoras” (NOGUEIRA, 2017, p. 105). Nesse sentido, os filhos das classes mais abastadas estavam em situação favorável à aquisição desse capital, diferente dos filhos de classes mais humildes, como os filhos de operários, que não dispunham, em maioria, de riqueza cultural no ambiente familiar.

Pierre Bourdieu destacou que, como *campo* social que é, a educação sofre inúmeras influências de outros *campos*:

Assim, o campo político-institucional interfere no campo científico-acadêmico, enquanto este último enquadra as demais áreas de conhecimento a ele ligadas em um estatuto próprio conforme as interações e tensões resultantes da dinâmica dos agentes. (XAVIER, 1997, p. 17).

Bourdieu estruturou importantes *campos* que contribuem para o pensamento sobre o campo educacional, dentre eles podemos destacar o *campo universitário*:

O campo universitário, para ele, é o espaço social específico onde se trava uma luta encarniçada para estabelecer o monopólio legítimo da verdade acadêmica ou universitária, espaço esse marcado por contínuas controvérsias com relação ao sentido do mundo e desse próprio mundo. [...] Constitui-se em um *locus* de relações que envolve como protagonistas agentes que possuem a delegação para gerir e produzir políticas universitárias, isto é, uma modalidade de produção consagrada e legitimada. (CATANI, 2017, p. 96).

Conforme o raciocínio bourdiesiano, é possível, então, pensar a estrutura e configuração do campo educacional e refletir sobre os agentes que o compõem, as posições que estes ocupam, os embates existentes, o tipo de poder almejado nesse espaço etc. A discussão sobre estes elementos é apresentada nesse trabalho nos capítulos que sucedem.

Para delimitar o entendimento sobre o campo educacional Libanea Xavier reflete,

[...] o termo campo educacional será entendido enquanto saber específico e área de atuação de uma fração da elite intelectual, como local de práticas sociais institucionalizadas ou não, como área de política setorial do Estado Nacional, como solo para formulação de discursos e de elaborações ao nível simbólico. (XAVIER, 1997, p. 10).

Do ponto de vista da autora, as discussões acerca do campo educacional precisam ser ampliadas e dialogadas de forma interdisciplinar e mais abrangente para que seja possível “demarcar a educação enquanto no campo de saber com estatuto próprio e regras mais definidas” (XAVIER, 1997, p. 21).

2.2. Profissionalização docente: uma incursão pela Sociologia das Profissões

Antes de partir para um aprofundamento sobre o movimento de profissionalização do magistério, faz-se importante conhecer os estudos sobre as profissões – sociologia das profissões, bem como entender as características de uma profissão.

Freidson (1998) destaca que em sua maioria, os estudos referentes à sociologia das profissões partem de três correntes teóricas, sendo elas: funcionalista, interacionista e neoweberiana.

Na teoria funcionalista há uma análise fortemente voltada para as características das profissões:

Na visão funcionalista, uma atividade só pode ser considerada uma profissão se ela possuir um conjunto específico e preciso de atributos. O que os funcionalistas desenvolvem em seus estudos das profissões é uma listagem dos atributos que distingue a profissão da ocupação. (ANGELIN, 2010, p. 3).

Dentre os teóricos dessa corrente podemos destacar Talcott Parsons.

É importante ressaltar que a sociologia das profissões possui forte influência do funcionalismo e atribui inicialmente como características dos grupos profissionais a existência de homogeneidade, principalmente relacionada aos valores, código de ética e posse de poder através do domínio sobre determinado conhecimento científico.

Na abordagem sociológica do interacionismo simbólico o foco está na análise das relações humanas, da interação social e seus significados:

Para os interacionistas simbólicos, que trabalham com um quadro mais vasto de atividades, a divisão do trabalho é resultado de interações e processos sociais, não se limitando, portanto, como enfatizavam os funcionalistas, ao conhecimento técnico apto a satisfazer as necessidades sociais. (ANGELIN, 2010, p. 7).

Como teórico de destaque desta corrente podemos citar Everett Hughes, para quem a divisão do trabalho é considerada ponto de partida da análise sociológica do trabalho humano.

Na linha de pensamento neoweberiana, como o próprio nome indica, as análises das profissões partem de contribuições dos estudos de Max Weber. Weber, que tinha como foco de seu trabalho as estruturas sociais e econômicas, acaba por debruçar-se também sobre as questões profissionais de sua época. “[...] sua orientação é de caráter macro-histórico, uma vez que considera a constituição dos diferentes grupos profissionais, sempre associada aos

contextos histórico-sociais, bem como aos contextos econômicos e geográficos” (ARAÚJO, 2014, p. 194).

O pensamento de Weber assumiu considerável destaque nos estudos sobre as profissões e forneceu importantes subsídios para os estudos que se seguiram sobre esta temática. São teóricos importantes da corrente Neoweberiana Eliot Friedson e Andrew Abbott.

2.2.1. A profissão como espaço de poder

Para o estadunidense Eliot Freidson (1998), devido à variedade de concepções ligadas à profissão, a diversidade existente entre os ofícios, assim como as complexidades sociais e organizacionais de cada país, as tentativas de atribuir uma definição única de profissão, tendem a ser infrutíferas.

Em seus estudos sobre as profissões, Freidson analisa a relação entre o conhecimento profissional e a aquisição de poder no âmbito dos grupos profissionais. Desta forma, aborda questões como a institucionalização de determinados conhecimentos pelos grupos profissionais a fim de obter hierarquia sobre outros grupos profissionais. Além da influência de Weber, seus estudos apoiam-se também em outros teóricos precedentes, inclusive de outras correntes, como Parsons, Taurney, Hughes. Sobre a principal problemática por ele estudada, Venuto (1999) destaca que,

Nos estudos de Freidson, a problemática central é compreender como o conhecimento profissional (que é identificado como um conhecimento formal caracterizado pela sua vinculação ao sistema de ensino superior, sua organização dentro de disciplinas e sua sujeição ao processo de racionalização) pode ser transformado em um recurso para a aquisição de poder. (VENUTO, 1999, p. 765).

De acordo com a abordagem freidsoniana a profissão se distingue do ofício, entre outros fatores, por meio da exigência de cientificidade do conhecimento. Nesta abordagem, a legitimidade e o poder de uma profissão partem de três pontos, sendo eles: autonomia, expertise e credenciamento. A autonomia consiste na “[...] capacidade de uma profissão controlar uma área do conhecimento [...] sem depender de outras profissões para a sua prática rotineira” (BONELLI, 1998, p. 19). A expertise refere-se ao monopólio sobre o campo e sobre o conhecimento. O credenciamento ou *gatekeeping* é o meio “pelo qual os profissionais exercem

um controle institucionalizado sobre recursos que, mesmo quando regulamentados, possuem uma margem de flexibilidade para seu julgamento” (BONELLI, 1998, p. 25).

No âmbito das discussões sobre poder e profissão, uma autora que também alcança destaque é Magali Larson. Sua pesquisa enfoca, fundamentalmente, a análise do profissionalismo e o papel do conhecimento especializado. Sobre os estudos de Larson, Venuto (1999) reflete que:

Para essa autora, o principal desafio dos grupos profissionais que pretendem se consolidar é criar áreas específicas de atuação no mercado e acumular recursos que lhes possibilitem ter controle e autonomia sobre essas áreas. Para que ambas as tarefas se concretizem, os profissionais dependem do conteúdo do conhecimento pertencente às suas profissões. (VENUTO, 1999, p.765).

Venuto (1999) ressalta que um ponto em comum entre as abordagens de Larson e Freidson consiste em considerar o conhecimento científico como principal instrumento estruturador na constituição dos grupos profissionais, sendo, portanto, peça chave no processo de luta por poder.

Com o passar dos anos os estudos sobre as profissões multiplicaram-se e foram gerando novas contribuições sobre questões como a influência do social no grupo profissional, as relações de poder e processo de hierarquização desses grupos, suas características estruturais e os fatores que lhes diferenciam das ocupações, como a maior formalidade e cientificidade do conhecimento. A maioria desses estudos parece concordar quanto algumas características estruturadoras para o processo de transição de uma ocupação para profissão. Angelin (2010) sintetiza essas características com base nos estudos de Freidson:

Sinteticamente, para Freidson, a profissão consistiria num trabalho especializado, pago e realizado em tempo integral, que possui uma base teórica e está calcada no conhecimento técnico científico. As profissões têm como característica, ainda, controlar a divisão do trabalho, o mercado de trabalho e delimitar as fronteiras jurisdicionais. Tem função importante para manter a estrutura profissional as associações profissionais, o credenciamento, a licença, o registro e os cursos superiores. (ANGELIN, 2010, p. 9-10).

Para Bourdoncle (2000, *apud* WITTORSKI, 2014) a estrutura de uma profissão é construída a partir de uma base de conhecimentos científicos, os indivíduos pertencentes a uma certa profissão devem ter a preocupação de servir ao interesse geral do grupo. É necessário um código de ética, bem como um sistema de retribuição de honorários.

Percebe-se que nesse processo para tornar-se uma profissão há sobrevalorização do conhecimento científico (racionalidade científica) em detrimento de outros conhecimentos (específicos) e dos aspectos sociais, o que dificulta a transição de muitas ocupações para a profissão.

Sobre isso Venuto reflete que:

Dois pressupostos ficam explícitos: primeiro, se o conhecimento específico não está organizado a partir do modelo racional-científico, o grupo ocupacional tem chances mínimas de se transformar em grupo profissional; segundo o grupo profissional cujo conhecimento científico não atende às demandas mais valorizadas socialmente ocupa posição de pouco destaque na sociedade. (VENUTO, 1999, p. 764)

Na perspectiva de Bourdieu, a sobrevalorização do conhecimento científico em um *campo* o caracteriza como um tipo de *capital*, que ele denomina como *capital científico*. Seguindo o pensamento bourdiesiano, Ragouet (2017) destaca que este tipo de *capital* necessita de reconhecimento dos pares para legitimação, podendo ser acumulado por meio do progresso científico. Ainda segundo esse autor “[...] o capital científico pode permitir, com o decorrer do tempo, a obtenção de créditos econômicos e políticos [...]” (RAGOUET, 2017, p. 69).

Todo *capital* é, neste sentido, uma espécie de recurso. “Um capital é também uma forma de “segurança”, especialmente do ponto de vista do futuro; tem a característica de poder, em determinados casos, ser investido e acumulado de modo mais ou menos ilimitado” (LEBARON, 2017, p. 101).

Assim sendo, o *capital científico* está diretamente atrelado a questões de poder. Neste caso, um tipo de *poder simbólico*, não explícito, que funciona estabelecendo uma “estrutura operante” para os sujeitos que compõem um campo (HEY, 2017). Dessa forma, considerando que cada *campo* possui suas relações de força, a aquisição do *capital* torna-se fundamental para o alcance ou manutenção de domínio desse *campo*. Podemos observar, portanto, que no *campo* profissional, o *capital* preponderante é o *capital científico*, organizado de acordo com o modelo racional-científico.

2.3. Entre a profissionalização e a desprofissionalização docente no campo educacional

O movimento de profissionalização docente tem movimentado o debate das últimas décadas no interior do campo educacional. Diversos são os autores que abordam essa temática e discutem sobre as ambiguidades e desafios presentes na trajetória da docência rumo a

profissionalização (CONTRERAS, 2002; NÓVOA, 1997, 2017; OLIVEIRA, 2010; SARTI, 2012, 2019; TARDIF, 2013; WITTORSKI, 2014; ZEICHNER, 1998, 2013).

Tardif (2013, p. 551) afirma que “desde os anos de 1980, a profissionalização domina o discurso reformista internacional sobre a educação”. Para este autor a evolução do ensino a nível internacional não ocorre de forma linear e no mesmo ritmo, mas de forma desigual em cada país, região. O autor ressalta também, que esse processo de fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão depende de diversos aspectos próprios de cada sociedade, assim “[...] formas antigas convivem com formas contemporâneas, o que gera diversas tensões” (TARDIF, 2013, p. 551).

Neste sentido, Tardif (2013) busca através de uma apreciação “comparativista” analisar como o movimento de profissionalização ocorreu nos países da Europa, América do Norte e América Latina. O autor desenvolve sua reflexão através da abordagem das três idades do ensino: vocação, ofício e profissão.

Figura 4 – As três idades do ensino

Vocação	Surge na Europa, em tempos de reformas religiosas. “profissão de fé”. As mulheres eram maioria A formação era praticamente inexistente O salário não era considerado ponto que merecesse foco. Estabelecimento das hierarquias internas no trabalho moderno de ensino. Ensino Aprendizagem através da tentativa erro
Ofício	Estatização da educação impulso da sociedade salarial a partir do século XIX. Apenas a partir do século XX as professoras começam a obter certas conquistas. A formação superior passou a ser solicitada de forma gradual em diversos países. Maior autonomia para o trabalho docente, que agora era regulado pelos estados. Ensino Aprendizagem através da tentativa erro/ modelo artesanal
Profissão	O século XX como idade da profissão. Processo de universitarização. O conhecimento especializado supera o saber da experiência. Competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos. Tendência à prostração, à diversificação e à complexificação do trabalho docente. Deteriorização das condições de trabalho docente. Ensino Aprendizagem através do uso de dispositivos didáticos (Ex: portfólio, projetos, sequências didáticas etc.)

Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de Tardif (2013).

No Brasil, as reformas ocorridas no campo educacional a partir de 1980 resultaram em mudanças significativas para a formação de professores. O processo de universitarização destacou-se nesse período.

Sobre isso, Sarti destaca que:

Para os professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio (antes reunidos sob a denominação ensino secundário) nenhuma

formação profissional era exigida até 1931, quando, em função da Reforma Francisco Campos, a legislação passou a requerer complementação pedagógica para o exercício do magistério. Essa formação foi inicialmente oferecida pelos Institutos de Educação criados no Distrito Federal e em São Paulo sob o ideário escolanovista que, após pouco tempo de existência, foram elevados ao nível superior e incorporados às universidades que haviam sido recém-criadas (Universidade de São Paulo, em 1934, e Universidade do Distrito Federal, em 1935). Por meio desse processo de absorção dos Institutos de Educação pelas universidades, a formação dos professores secundários foi precocemente universitarizada no país. (SARTI, 2019, p. 3).

Já os professores que atuavam na educação infantil (EI) e nos anos iniciais do ensino fundamental, “[...] continuaram a ser formados no nível secundário (atual nível médio) até a década de 1990” (SARTI, 2019, p. 3).

Em de 20 de dezembro de 1996 a Lei n ° 9.394 em seu artigo 62, determina a elevação da formação de professores ao nível superior no país:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, **admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.** (BRASIL, 1996, art. 62, grifo nosso).

No entanto, no que se refere a formação de professores para a educação infantil e para as quatro primeiras séries do ensino fundamental, o artigo 62 admitia a formação de nível médio, e o artigo 87 determinava que ao final da Década da Educação, todo o pessoal docente deveria ter curso superior. Sobre essa disparidade, o parecer CNE/CEB Nº5 de 1997 enfatizou: “a norma específica (artigo 62), se sobrepõe à de caráter geral (artigo 87)”. Ou seja, passado o prazo e não se atingindo a meta, a formação de nível médio continuaria sendo aceita. Passados os 10 anos a meta não se concretizou. Assim, a redação dada pela lei nº 13.415, de 2017, última atualização do artigo 62, ainda admite a formação de nível médio para atuação nestes níveis de ensino no país.

Atualmente, a formação de nível superior de todos os professores que atuam na Educação Básica consiste na 15ª meta do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que estipula como limite para alcance o ano de 2024:

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 art. 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. (BRASIL, 2014, p. 265).

De acordo com Sarti (2019), outra questão ambígua neste período referia-se ao local de formação dos professores atuantes no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental:

O lócus da formação desses professores passava, assim, a ser objeto de acirradas disputas no interior do campo educacional, protagonizadas por grupos ligados ao ensino superior. De um lado, estavam os defensores da criação dos Cursos Normais Superiores (ou outros espaços formativos congêneres), vistos como caminho mais interessante profissionalmente para elevar a formação docente ao nível superior. [...] E, de outro lado, estavam os grupos que apoiavam a transferência da formação dos professores dos anos iniciais para o curso de pedagogia, de tradição universitária e, portanto, sob esse ponto de vista – apostavam eles – capaz de agregar maior valor a essa formação. (SARTI, 2019, p. 5).

O curso de Pedagogia foi, por fim, definido como lócus de formação de professores. Para Sarti (2019), a transferência institucional da formação de professores das escolas normais para os cursos de pedagogia não considerou as estruturas formativas pré-existentes dessas escolas, indo contra os propósitos de profissionalização do magistério. Assim “[...] essa universitarização foi marcada por processos de autonomização e de desprofissionalização da formação docente, sobretudo devido ao apagamento sociocultural do magistério” (SARTI, 2019, p. 1).

Como consequência da requisição de elevação da formação de professores ao nível superior houve a expansão do sistema de ensino superior,

A partir dos dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016, produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (Inep), podemos afirmar que, nas últimas décadas, o Brasil avançou significativamente na direção de elevar o nível de diplomação de seus professores. Os dados revelam que a porcentagem de professores brasileiros com formação superior passou de 48,6% em 1997 para 77,5% em 2016. Mas entre os 22,5% professores ainda não diplomados no nível superior, a maioria atua na educação infantil e/ou nos anos iniciais do ensino fundamental. (SARTI, 2019, p. 3).

Oliveira (2010, p. 17) considera que a medida em que há expansão dos sistemas escolares, cresce também a profissionalização do magistério e a problemática da “ambiguidade entre o profissionalismo e a proletarização, na constituição da identidade profissional docente”.

Essa ambiguidade é destacada por diversos autores (POPKEWITZ, 1997; NOVOA, 1997; TARDIF, 2013; ZEICHNER 1998, 2013) que ressaltam o desencontro entre o discurso

de maior autonomia do professor e os direcionamentos técnicos de trabalho que controlam a prática do mesmo, limitando sua ação.

Sobre isso, Popkewitz (1997) salienta:

Observa-se uma preocupação crescente em fornecer aos professores uma maior autonomia, privilégios e estatuto. **Palavras como reflexão e poder de decisão dos professores são uma referência contínua na planificação e nas práticas da reforma.** Contudo, considerar as propostas da reforma como planos de acção, objectivos e desinteressados, significa minimizar os seus significados sociais e as suas implicações políticas. (POPKEWITZ, 1997, p. 37, grifo nosso).

Ainda segundo o autor, muitas das reformas que objetivavam a profissionalização obedeceram mais aos interesses da burocratização. Neste sentido, as políticas curriculares que estimularam a reflexão e autonomia do professor ao mesmo tempo implementavam traços da racionalidade técnica, objetivando maior efetividade e controle dos processos de ensino. Citando como exemplo a situação dos Estados Unidos da América (EUA), Popkewitz destaca:

Na história dos modernos sistemas educativos de massas, nunca as condições de trabalho dos professores nos Estados Unidos criaram as condições propícias a uma genuína formação intelectual ou a uma reflexão sistemática com uma fragmentária aquisição de informação e de competências dirigidas para a prática, minimizando uma orientação intelectual. Assim, é historicamente significativo que o resultado clássico das reformas educativas tenha reduzido as fronteiras da responsabilidade dos professores. Considerações morais, éticas e intelectuais foram postas de lado em detrimento de competências administrativas que hoje designamos por «gestão da sala de aula». (POPKEWITZ, 1997, p. 41, grifo nosso).

A reforma, portanto, favoreceu o carácter normativo do Estado, que cresceu nas instituições escolares e passou a buscar novas configurações, objetivando padronizar os procedimentos do cotidiano escolar. A respeito disso, Sarti (2012, p. 329) reflete que “[...] o movimento atual de profissionalização dos professores corresponde a uma estratégia empregada pelos Estados para ajustar a escola ao padrão de eficiência previsto no modelo econômico vigente, de orientação neoliberal.” Assim “[...] a profissionalização está ela mesma ligada a pressões econômicas e políticas para aumentar o desempenho dos professores e o rendimento dos sistemas de ensino” (TARDIF, 2013, p. 560).

Neste sentido, as novas políticas e reformas educacionais que tem como foco o aumento da eficácia tanto das escolas como dos professores impactam profundamente na formação e trabalho dos professores.

Pensado nesses termos, o movimento de profissionalização do magistério atualmente em curso não parece atender aos anseios dos professores, que são considerados como referenciais passivos do processo de profissionalização de seu ofício, ocupando o lugar de consumidores de discursos e produtos formativos que lhes são propostos para a formação continuada e/ou em serviço (SARTI, 2012, p. 331).

Com a regulação do campo educacional feita pelo Estado e instituições públicas e privadas em consonância com os interesses de órgãos internacionais e lógica neoliberal, as competências assumem papel de destaque no processo de formação de professores. Para Tardif (2013, p. 561) “O que se quer é desenvolver competências profissionais baseadas em conhecimentos científicos”.

Sobre isto, Sarti reflete:

Transposta do mundo empresarial para a educação, a noção de competência tem sido incorporada por discursos que propõem mudanças no que se refere ao modo de pensar os conteúdos do ensino e, principalmente, de organizar as práticas docentes. (SARTI, 2012, p. 330)

Na concepção de Antonio Nóvoa é preciso ir além de uma simples definição ou listagem de competências que um professor deve ter “O que interessa assinalar é a incorporação de um conjunto de “disposições duradouras”, e a possibilidade de este património ser transferível através de um processo de socialização profissional” (NÓVOA, 2017, p. 1119).

As avaliações também marcam fortemente o contexto atual do trabalho docente. Para Sarti (2012, p. 331) “A proposição de referenciais ou padrões de ação para os professores, com a decomposição de suas práticas e posturas, pretende conferir maior objetividade ao ensino, de modo a torná-lo passível de avaliações mais precisas”.

Para Oliveira (2010),

Nessa perspectiva, os trabalhadores da educação estariam sofrendo processos de desprofissionalização por diversos fatores que variam desde a padronização dos meios de trabalho e introdução de tecnologias educativas em larga escala nas escolas até a **deslegitimação dos seus saberes específicos resultante dos efeitos produzidos pelas avaliações externas que dão publicidade aos resultados vinculando o baixo rendimento dos alunos com o desempenho profissional dos docentes.** (OLIVEIRA, 2010, p. 26, grifo nosso).

Diante da perda de autonomia, a docência passa a enfrentar um processo de proletarianização. A respeito disso, Oliveira destaca:

A ameaça à proletarização, caracterizada pela perda do controle do trabalhador da educação, em particular do professor, sobre o seu processo de trabalho, contrapunha-se à profissionalização como condição de preservação e garantia de um estatuto profissional que levasse em conta a autorregulação, a competência específica, rendimentos, licença para atuação, vantagens e benefícios próprios, independência etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 21).

Neste sentido, a autora ressalta que, considerando as características de uma profissão “pode-se indagar até que ponto o magistério obteve ou obtém condições de se definir como tal” (OLIVEIRA, 2010, p. 18-19).

Concomitante ao período de reformas e ao movimento de universitarização, passa a crescer a crítica à formação docente em nível acadêmico, bem como a proposição e adoção de modelos aligeirados de formação, a serem executados muitas vezes por empresas privadas.

Zeichner (2013), através de uma fundamentação crítica, aborda as políticas de formação de professores nos Estados Unidos, discorrendo também sobre o impacto que estas causam para o campo educacional dos demais países. O autor usa a ideia de “rotas alternativas de formação”, na análise sobre a saída da formação de professores da universidade, passando a ser vista como um “grande negócio”.

Dessa forma, o autor destaca a existência de três tipos de grupos que fazem parte da discussão sobre o futuro da formação docente norte-americana.

Primeiro, muitos formadores de professores que trabalham em faculdades e universidades atuam como defensores do atual sistema universitário de formação e incentivam o governo e as pessoas em geral a aumentarem seu apoio e investimento no aperfeiçoamento desse sistema. Um segundo grupo de empreendedores e outros sujeitos, fora das faculdades e dos departamentos de Educação, que se autodeclaram reformadores, quer eliminar, por meio da desregulamentação e das medidas punitivas de responsabilização, o que eles considerariam um sistema falido e substituí-lo pela competição em uma economia de mercado. Um terceiro grupo, formado por pessoas tanto de dentro quanto de fora das faculdades e universidades, prega uma grande transformação do sistema atual, mas quer manter o envolvimento das instituições de ensino superior e sua natureza pública. (ZEICHNER, 2013, p. 12).

Corroborando ao que pensa o terceiro grupo, Zeichner, Saul e Diniz-Pereira destacam: “Eu defendo uma formação de professores com uma estrutura mais híbrida, onde há mais responsabilidade compartilhada e onde a universidade desempenha um papel importante” (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2215).

A respeito do segundo grupo, que visualiza a formação de professores em universidades como um fracasso e pregam a necessidade de uma reforma de privatização, na qual políticas e

práticas de formação de professores têm como base as soluções apontadas pelo mercado, como produtos, Zeichner reflete:

[...] parece uma coisa óbvia, mas muita gente não pensa sobre isso – é que o movimento de privatização que está sendo conduzido por essas megafundações e corporações é destinado aos “filhos dos outros”. Quer dizer, as pessoas que estão promovendo essas coisas querem que seus filhos e netos sejam alunos dos professores que saem dos “maravilhosos programas de formação” que eles desenvolvem e financiam? Ou que frequentemente escolas em que se retira do currículo artes e ciências humanas e se concentra o ensino-aprendizagem apenas em elevar as notas dos testes padronizados realizados pelos estudantes em um determinado período de tempo?. (ZEICHNER; SAUL; DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 2216).

Analisando esses três grupos citados por Zeichner (2013), Nóvoa (2017) apresenta argumentos, partindo da visão do grupo intitulado “os transformadores” e reflete que “A formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional.” E que esta formação “deve ter como matriz a formação para uma profissão”. (NÓVOA, 2017, p. 1111). Para que isso seja possível, ressalta que é fundamental que seja reconhecida a importância do processo de preparo e desenvolvimento do futuro docente. “Trata-se, no fundo, de responder a uma pergunta aparentemente simples: como é que uma pessoa aprende a ser, a sentir, a agir, a conhecer e a intervir como professor?” (NÓVOA, 2017, p. 1113). Para responder a esta pergunta ele sugere que sejam necessários três passos:

A primeira deslocação leva-nos a valorizar o continuum profissional, isto é, a pensar a formação inicial em relação com a indução profissional e com a formação continuada. [...] A segunda deslocação conduz-nos a um olhar sobre as outras profissões universitárias e a buscar nelas uma fonte de inspiração. [...] A terceira deslocação situa a necessidade de definir a especificidade da formação profissional docente. (NÓVOA, 2017, p. 1113-1114).

Ainda segundo Nóvoa (2017, p. 1114), é necessário “criar um novo lugar institucional para a formação de professores”. Assim como Zeichner, Nóvoa defende que o lócus de formação de professores deve ter caráter híbrido, tendo a universidade como âncora, mas também o local de prática, contendo aspectos e elementos dos outros espaços e realidades que fazem parte do campo educacional.

Distantes do que propõem ambos os autores, vemos o processo de profissionalização da formação docente nos moldes atuais caminhar para o malogro. Tardif (2013) nos chama atenção para as diversas dificuldades que a profissionalização do ensino tem enfrentado em muitos países desde seu lançamento, como a degradação da profissão docente, através de fatores como

baixa remuneração, enfraquecimento do sindicalismo e, conseqüentemente, baixo poder de defesa da classe dos professores, falta de estabilidade financeira, a concorrência com técnicos ou pessoas com formação de nível médio para atividades consideradas mais simples, como auxílio aos alunos e apoio em sala de aula, o reconhecimento de “notório saber” para profissionais que desejem atuar como docentes, os ritmos desiguais existentes entre escolas públicas e privadas, da cidade e do campo, que contribuem para a fragmentação da profissão:

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deterioração de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. (TARDIF, 2013, p. 564).

Neste sentido, a profissionalização docente apresenta de forma clara pontos adversos, tendo em vista que visa legitimar o trabalho docente, mas por outro lado priva de autonomia estes docentes. Para Nóvoa (2017, p. 1109) o que ocorre é um processo de desprofissionalização. “A desprofissionalização manifesta-se de maneiras muito distintas, incluindo níveis salariais baixos e difíceis condições nas escolas, bem como processos de intensificação do trabalho docente por via de lógicas de burocratização e de controle”.

Já para Contreras (2002) se considerarmos os elementos que estruturam uma profissão, elencados de acordo com estudiosos da sociologia das profissões, restaria aos professores a denominação de semiprofissionais, tendo em vista a falta de autonomia sobre sua prática, a falta de um conjunto de conhecimentos específicos, assim como ausência de organização exclusiva e de um código profissional.

2.3.1. A formação de professores como espaço de poder, lutas e disputas: desafios e possibilidades

As lutas e disputas são propriedades de um campo, e motivadas por objetos que contêm valor, simbólico ou não, neste microcosmo. Neste contexto, agentes ou instituições que objetivam alcançar ou manter o poder estão frequentemente envolvidos nessas lutas e/ou disputas, de acordo com suas posições e objetivos.

No espaço concorrencial da formação de professores as lutas são frequentes, no entanto, um fato que chama atenção é a manutenção de posição hegemônica de instituições do poder

público e privado, como universidades, fundações, dentre outras e a submissão de agentes que exercem papéis fundamentais no campo, os professores.

Sobre o contexto brasileiro Sarti (2012) nos fornece, através do “triângulo da formação docente”, uma boa representação do cenário atual desse espaço concorrencial. A autora parte do esquema de Nóvoa (1999):

Cada um dos vértices do triângulo da formação docente aqui apresentado é ocupado por agentes que, a partir de seus capitais específicos, localizam-se em lugares desiguais nesse campo: os professores e as instâncias que os representam; as universidades, fundações e institutos de pesquisa, com seus especialistas; e o poder público, representado por secretarias de educação e outros órgãos administrativos. (SARTI, 2012, p. 329).

Como mencionamos anteriormente, de acordo com Freidson (1998) existem três pilares fundamentais para o processo de estruturação de uma profissão. Um desses pilares é o credenciamento, que funciona por meio da requisição de conhecimentos e competências específicos, considerados essenciais para a atuação profissional, a serem adquiridos por meio de uma formação em nível superior. Dessa forma, a profissão, por meio da delimitação de uma formação específica e em uma instituição de ensino superior, garante exclusividade para atuação no mercado de trabalho. Neste sentido, a universidade alcança um lugar importante no movimento de profissionalização do magistério, visto que é a instituição formadora de professores preponderante. Outro pilar descrito por Freidson (1998) é a *expertise*, que se trata do domínio que a profissão exerce sobre o seu campo de atuação. Ainda de acordo com a perspectiva freidsoniana, a autonomia consiste em outro pilar. Dessa forma, em uma profissão, há a necessidade de que os profissionais possuam o controle da área de conhecimento na qual atuam, sendo independentes no exercício de seu trabalho cotidiano (BONELLI, 1998).

No campo educacional pode-se notar a ausência clara desse controle, como por exemplo, quando se trata de autorregulação, ou seja, de que os profissionais deste campo participem do processo de formação, contratação etc. de seus pares. “Na formação profissional, o controle da formação deve ser exercido também pelos profissionais que já estão em exercício, além de outros agentes, como os administradores e os empregadores” (SARTI, 2012, p. 327).

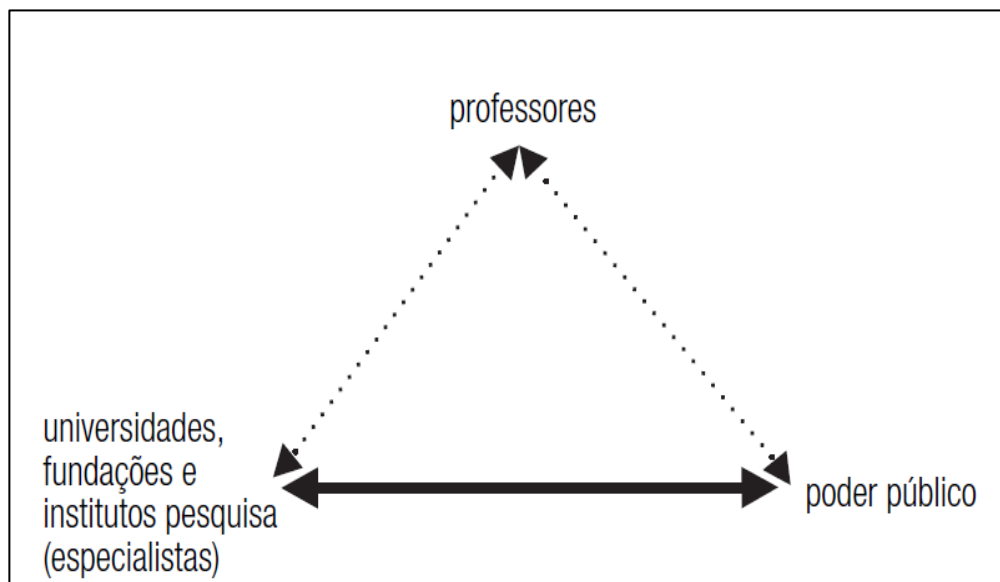
Ao contrário disto, quando se trata da formação docente, é possível perceber que os professores não assumem nenhum controle e que a universidade e demais instituições, reguladas pelo Estado, exercem destacada influência. Assim,

Observa-se atualmente, pois, o estabelecimento de relações bastante privilegiadas entre dois dos vértices que compõem o triângulo da formação

docente: poder público e universidade (relação que também inclui fundações e outros institutos ligados à pesquisa). (SARTI, 2012, p. 330).

Podemos visualizar uma representação disto através da figura a seguir:

Figura 5 – O Triângulo da Formação Docente em SARTI (2012)



Fonte: SARTI (2012), p. 330.

Neste sentido, poder público e instituições de ensino e pesquisa, públicas e privadas, assumem atualmente a posição dominante no campo de formação docente. Aos professores resta apenas o papel de execução dos direcionamentos que recebem de ambos, ou como sujeito autor de práticas que despertam interesse de pesquisadores acadêmicos:

Essa ênfase na reflexão científica em torno da educação, com vistas a uma maior racionalização do ensino, tende a contribuir para a elevação do prestígio social do magistério. Todavia, desencadeia um processo de depreciação dos saberes produzidos pelos próprios professores, que deixam de ser reconhecidos (de fato) como produtores de saberes. (SARTI, 2012, p. 328).

A respeito disso Zeichner (1998) reflete sobre a raridade do uso de conhecimento gerado pelos professores em programas de formação, ou de se encontrar nos artigos de pesquisadores da academia citações do conhecimento produzido pelos professores.

Neste contexto, também é comum constatar que muitos professores visualizam a pesquisa e escrita como algo distante deles, a ser desenvolvido apenas na academia, por profissionais da universidade ou através do envolvimento com projetos de pesquisa, mestrado ou doutorado. “Uma das principais razões para o ceticismo dos professores sobre pesquisa

educacional é o uso de uma linguagem especializada no meio dos acadêmicos, que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos” (ZEICHNER, 1998, p. 2).

Com o descrédito do papel do docente tanto na regulação de sua formação como de sua prática, o professor tem seu trabalho direcionado por dispositivos didáticos elaborados em maioria por agentes externos a formação e ensino. Contreras (2002) critica a atuação de instituições externas na elaboração de diretrizes que regem o trabalho docente, rotinas, conteúdos, dentre outros, sem participação do docente, que fica responsável por executar o ensino de acordo com estes direcionamentos. Sem controle sobre sua atividade e submetido a uma racionalidade técnica, o professor é visto como prestador de serviço e seu trabalho é direcionado para a eficiência. O autor destaca que:

Não obstante, embora o “expertismo” profissional ligado ao conhecimento científico tenha desenvolvido sistemas de racionalização e controle sobre os professores, a aspiração destes ao status de profissional os levou em alguns momentos a assimilar como desejável e legítima a tecnicidade que sofreram em seu trabalho. Isso ajudaria a explicar por que, em muitas ocasiões, os professores e professoras identificam esta tecnicidade como um avanço em sua profissionalização. (CONTRERAS, 2002, p. 65).

Contreras (2002) denomina como profissionalismo o movimento de resistência dos professores contra a desqualificação da docência, na luta por melhores condições de trabalho, maior reconhecimento, melhores salários, e maior controle sobre seu ofício. No entanto, ressalta que é preciso cautela ao considerar a obtenção desses quesitos como autonomia, tendo em vista que o Estado ou instituições externas podem usar isto como artifícios de controle sobre o professor.

Além disso, outro fator que contribui para a falta de autonomia dos professores é a falta de unidade de objetivos da classe e relativo consenso de visões. Isso contribui para dispersão de propósitos da classe. Conforme já citado anteriormente, para uma profissão, autonomia e homogeneidade são fundamentais. “Do ponto de vista institucional, o magistério básico passou a ocupar posições marginais a esse processo, como referencial passivo para os demais agentes concorrentes” (SARTI, 2019, p. 10). Assim, “Aos professores e às entidades que os representam resta um lugar marginal no processo. Atuam como o morto no jogo da formação docente, um referencial passivo para os demais jogadores cuja existência, no entanto, possibilita todas as jogadas” (SARTI, 2012, p. 332).

A profissionalização docente, conforme está caracterizada atualmente, não parece contemplar pontos considerados fundamentais para o magistério.

Para Tardif (2013):

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que a profissionalização do professor não trouxe, de forma alguma, os resultados prometidos no ponto de partida. Longe de verem seu estatuto elevado, os professores estão enfrentando agora deteriorização de suas condições de trabalho: comparada à idade do trabalho, a idade da profissão parece colocar o trabalho do professor num regime de insegurança e de instabilidade, ligando-se assim a certas características da idade da vocação. (TARDIF, 2013, p. 564).

Sarti (2019) alerta que para que seja possível o alcance de melhorias no processo de profissionalização docente, faz-se necessário antes “aguardar o resultado – mesmo que parcial, como usualmente ocorre nos campos sociais – de disputas que lhe são anteriores e que se referem à demarcação do que entendemos por formação profissional e por docência” (SARTI, 2019, p. 13).

Após a exposição desses aspectos presentes no movimento de profissionalização docente, objetiva-se aprofundar a discussão acerca dos paradigmas presentes no espaço concorrencial da formação de professores, discutindo a legitimidade conquistada por cada um deles nas últimas três décadas.

3. OS PARADIGMAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção o enfoque está direcionado para a discussão em torno dos paradigmas formativos presentes no espaço concorrencial da formação de professores e que, portanto, estão envolvidos nas disputas que aí se configuram em torno da docência, inclusive no que se refere à sua profissionalização. Para a análise sobre os paradigmas, esta pesquisa fundamenta-se no estudioso estadunidense Kenneth Zeichner (1983), que tem como enfoque de seus estudos a reflexão, no tocante à formação e trabalho de professores, e a pesquisa-ação. A escolha por este autor se deu devido à relevância e ao reconhecimento de suas pesquisas, que abordam o desenvolvimento profissional de professores, havendo em seus estudos importantes contribuições acerca dos paradigmas formativos presentes no campo educacional, especialmente acerca do Paradigma da Formação de Professores orientada pela investigação, foco dessa pesquisa.

Para Popkewitz, Tabachnick e Zeichner (1979, *apud* ZEICHNER, 1983), baseados na perspectiva kuhniana, mas pensando no caso específico da formação de professores, “um paradigma pode ser pensado como uma matriz de crenças e concepções sobre a natureza e os propósitos da escolaridade, ensino, professores e sua formação, que dá forma a formas específicas de prática na formação de professores” (POPKEWITZ; TABACHNICK; ZEICHNER, 1979, *apud* ZEICHNER, 1983, p. 3, tradução nossa).

Nesta direção, Zeichner (1983) considera a formação de professores como um espaço de disputas onde diferentes paradigmas buscam se afirmar. Partindo desse pressuposto afirma que, para entender como a formação de professores vem sendo delineada ao longo dos anos é necessário conhecer a trajetória, perspectiva e características de cada um dos paradigmas que concorrem no espaço da formação de professores, assim como os choques entre estes.

Dessa forma, o objetivo central da seção 3.1 consiste em apresentar os paradigmas na formação de professores de acordo com os pressupostos de Zeichner (1983).

Na subseção 3.2 são abordados os modelos de racionalidade e refletimos sobre com qual paradigma, descritos na seção anterior, cada uma delas se afina. Neste sentido, são apresentadas importantes reflexões sobre os obstáculos e as inovações relacionadas a formação de professores, considerando tanto sua concepção como ciência aplicada ou como prática reflexiva.

Finalmente, na subseção 3.3 tratamos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, por meio da discussão acerca dos slogans da reforma educacional.

3.1. Os paradigmas na formação de professores: discussão a partir dos pressupostos de Zeichner

Para Zeichner (1983), desde o início da formação de professores, no começo do século XIX, há uma grande controvérsia entre os defensores de diferentes perspectivas acerca de como deve ser a formação do professor. O autor reflete que, ao longo dos anos, o debate sobre a formação de professores tem sido muitas vezes realizado de acordo com os parâmetros de uma única orientação paradigmática hegemônica e entre sujeitos que compartilham de uma mesma visão, o que compromete a discussão sobre outras perspectivas. Como consequência da falta de um debate mais amplo o autor aponta que: “Nossos modelos de pesquisa e prática em formação de professores tendem a ser limitados em número e estreitos nos objetivos e são também intimamente ligados a orientações paradigmáticas que são dominantes em uma faixa determinada do tempo” (ZEICHNER, 1983, p. 3, tradução nossa).

Assim, de acordo com Zeichner (1983) quatro paradigmas dominavam a discussão sobre a formação de professores ao longo do século XX: o paradigma comportamentalista, o paradigma personalista, o paradigma tradicionalista e o paradigma da formação orientada pela investigação.

Zeichner (1983) parte do pressuposto de que os defensores de cada um desses quatro paradigmas concordam com a importância de uma educação liberal sólida para os professores, portanto, foca sua análise para as principais suposições e objetivos de cada um deles, discorrendo acerca das habilidades acadêmicas que estes consideram importantes para a formação e trabalho dos professores.

Sobre o **paradigma comportamentalista**, o autor destaca:

A primeira e provavelmente a mais influente das abordagens gerais para a formação de professores, fundamentada tanto na epistemologia positivista como na psicologia comportamental, enfatiza o desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis de ensino que presume-se que estejam relacionadas à aprendizagem dos alunos. (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

Ele enfatiza que esse paradigma dominou durante muitos anos do século XX a literatura sobre a formação de professores, e embora exista grande diversidade de concepções entre os defensores dessa abordagem, existe ao mesmo tempo um ponto comum que liga todas as suas muitas variações e que o distingue dos demais (ZEICHNER, 1983),

Especificamente, o conhecimento, as habilidades e as competências a serem ensinadas aos futuros professores são aqueles que são considerados mais relevantes para a função de ensino, conforme definido atualmente, e são especificados com antecedência. Além disso, os critérios pelos quais o sucesso deve ser medido são explicitados e o desempenho em um nível pré-especificado de domínio é assumido como a medida mais válida da competência do professor. (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

Essa orientação paradigmática não considera como problema a questão de um mesmo comportamento ser deliberado para solução de inúmeras situações que compoem o cotidiano de ensino, assim como também não leva em consideração as diversas realidades que compõem o campo educacional. “[...] o desejo de fazer com que os professores reflitam criticamente sobre os propósitos e as conseqüências de seu trabalho, sobre questões como desenvolvimento social e mudança não são preocupações centrais dessa perspectiva” (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

No paradigma comportamentalista, que parte da epistemologia positivista, os currículos dos programas de formação de professores são estruturados objetivando padronizar o aprendizado, que é oferecido aos futuros professores em forma de conteúdos predeterminados e de habilidades de ensino que eles devem desenvolver,

[...] o que eles devem dominar é de escopo limitado (por exemplo, um corpo de conhecimento de conteúdo profissional e habilidades de ensino) e é totalmente determinado previamente por outras pessoas, com base em pesquisas sobre a eficácia dos professores. O professor em potencial é visto primariamente (como um receptor passivo desse conhecimento profissional e desempenha pouco papel na determinação do conteúdo e da direção do seu programa de preparação). (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

Neste sentido, “A problemática da formação de professores dentro desse paradigma é interpretada dentro de um contexto educacional e social aceito como dado” (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

O paradigma personalista é o segundo paradigma discutido por Zeichner (1983). O autor reflete que esse paradigma, assim como o comportamentalista possui em si uma grande variedade de concepções e “estratégias”:

Esse paradigma, repousando sobre os fundamentos de uma epistemologia e psicologia perceptivas e de desenvolvimento, inclui estratégias adicionais como “Formação de professores humanistas”, [...] “Formação personalizada de professores” [...], “Educação psicológica deliberada” [...]. (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

Embora exista essa diversidade de maneiras de pensar a formação de professores dentro do paradigma personalista, o autor destaca que:

[...] todas essas estratégias mantêm várias suposições em comum sobre o foco adequado para um programa de formação, sobre as tarefas de ensino e sobre os professores. Especificamente, todas essas variações dentro do paradigma “personalista” buscam promover a maturidade psicológica de futuros professores e enfatizar a reorganização de percepções e crenças sobre o domínio de comportamentos, habilidades e conhecimentos de conteúdo específicos. (ZEICHNER, 1983, p. 4, tradução nossa).

De acordo com essa orientação paradigmática, “Todas essas abordagens tentam responder às próprias definições dos professores em potencial, de suas necessidades de aprendizagem, e o aluno é visto como um agente ativo na determinação do conteúdo e direção de sua própria educação profissional” (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

Conforme Zeichner (1983), esse paradigma presume que os comportamentos e as ações dos professores resultem em grande parte do propósito e entendimento particulares de cada professor, assim, a definição e especificação generalizada de um conjunto de comportamentos a serem dominados por todos os professores é considerada oposta a uma proposta de desenvolvimento de professores maduros e competentes.

Apesar do paradigma personalista considerar a importância do papel ativo do professor em sua formação e da relevância que dedica às singularidades presentes no processo de ensino, o autor aponta que:

[...] assim como caso do paradigma comportamental, o problema da formação de professores é definido dentro de um contexto educacional e social amplamente aceito como dado, o sucesso na orientação “personalista” é medido principalmente em termos de efeitos sobre os indivíduos e não em termos de efeitos sobre os sistemas sociais. (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

Já para o **paradigma tradicionalista** os saberes da experiência tem bastante destaque. Neste sentido, pressupõe que os profissionais experientes “acumulem” saberes. “Supõe-se ainda que grande parte desse conhecimento acumulado é tácito e não é passível do tipo de especificação que é tentada em abordagens “comportamentais” [...]” (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

Nessa direção, parte do pressuposto de que se o professor iniciante seguir sequências de ações indicadas pelos professores experientes saberá ensinar. Cabe aos professores iniciantes, portanto, aprender a rotinizar as habilidades ensinadas. Assim, “uma relação de mestre-aprendiz

é vista como o veículo adequado para transmitir o “conhecimento prático” possuído por bons professores ao novato” (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

Ainda sobre isso, o autor pondera:

Assim como o paradigma comportamental, os futuros professores são vistos em grande parte como destinatários passivos desse conhecimento e desempenham pouco papel na determinação do conteúdo e da direção de seus programas de formação. Além disso, como foi o caso nos dois paradigmas anteriores, o problema da formação de professores é definido dentro de um contexto educacional e social que é amplamente aceito como dado. (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

O autor ressalta que, apesar da relutância dos educadores de universidades em se associarem a essa concepção, esse paradigma esteve presente significativamente na formação de professores dos EUA, no formato de saberes experienciais.

O quarto e último paradigma consiste no objeto de estudo da presente pesquisa. Trata-se do **paradigma da formação de professores orientada pela investigação** “[...] que prioriza o desenvolvimento de reflexões sobre o ensino e sobre os contextos em que ele é realizado” (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa). Não descartando as contribuições das habilidades técnicas de ensino, mas visando complementá-las por meio do exercício da reflexão. Como aponta Zeichner “As perguntas sobre o que deve ser feito assumem importância primordial e o processo de investigação crítica é visto como um complemento necessário à capacidade de executar as próprias tarefas” (ZEICHNER, 1983, p. 5, tradução nossa).

Esse paradigma exerceu grande influência no espaço de formação de professores dos EUA e de outros países a partir do século XX:

Embora não ignorem o papel que os controles internos e institucionais desempenham na formação e trabalho de um professor, os defensores dessa abordagem expressam uma preocupação em ajudar os futuros professores a assumirem um papel maior na definição de direcionamentos educacionais de acordo com os propósitos dos quais estão cientes e que podem ser justificados em termos morais e éticos, bem como instrumentais. Subjacente a essa abordagem da formação de professores está uma metáfora da libertação. (ZEICHNER, 1983, p. 6, tradução nossa).

Zeichner (1983) salienta, citando Sarason (1982), que a estrutura de formação existente no cenário educacional funciona como barreira ao reconhecimento e à experimentação de estruturas alternativas. Como consequência, os futuros professores frequentemente não visualizam a realidade existente como apenas uma das muitas alternativas possíveis que poderiam existir.

Neste sentido, Sarason reflete:

Dada essa noção de objetivação da realidade cotidiana, o processo de investigação exige que os futuros professores problematizem o que é frequentemente tomado como certo sobre o papel do professor, as tarefas de ensino e escolarização em geral. À medida que os futuros professores começam a examinar com mais cuidado as origens e conseqüências de suas ações e dos ambientes em que trabalham, questões como as seguintes se tornam de importância central: Que conhecimento deve ser ensinado e para quem? Como um professor deve alocar tempo e recursos entre crianças diferentes? Até que ponto o conhecimento pessoal que as crianças trazem para a escola deve ser considerado parte integrante do currículo escolar? Quanto controle os professores exercem (ou deveriam exercer) para determinar o que é ensinado, como deve ser ensinado e como deve ser avaliado? (SARASON, 1982, *apud* ZEICHNER, 1983, p. 6, tradução nossa).

Assim como o paradigma “personalista”, o conhecimento e as habilidades a serem ensinados, segundo essa abordagem, não são totalmente especificados com antecedência, e é feita uma tentativa de responder às necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores. Dessa forma:

O ensino de habilidades técnicas associadas à investigação (por exemplo, habilidades de observação) e a promoção de uma disposição em relação à investigação crítica (um “espírito crítico”) tornam-se o eixo em torno do qual a preparação gira. O desenvolvimento de habilidades técnicas no ensino e o domínio do conhecimento de conteúdo é sempre abordado dentro dessa estrutura mais ampla de investigação crítica e é visto como um processo de domínio que visa fins fundamentais. A questão central, tanto para os professores quanto para os alunos, desse ponto de vista, é determinar quais objetivos da educação; experiências educacionais e arranjos institucionais levam a formas de vida mediadas pela justiça, igualdade e felicidade concreta; as práticas existentes nas escolas e na universidade são examinadas por suas contribuições para esses fins. (ZEICHNER, 1983, p. 6, tradução nossa).

Zeichner (1983) salienta que cada orientação paradigmática possui em si uma diversidade de concepções e de aplicações práticas, e que ao longo da história tem ficado claro que os programas de formação de professores nem sempre optam por traços de apenas um paradigma, mesclando por vezes orientações de mais de um deles:

Todas as orientações se preocupam, de alguma maneira, com o domínio do conhecimento de conteúdo e a habilidade técnica no ensino. Todas as orientações estão preocupadas com a reorganização das percepções dos professores e com o fomento de alguma forma de investigação sobre o ensino. É o conjunto de prioridades em que as outras preocupações são abordadas que distingue uma abordagem da outra. O significado da investigação de habilidades técnicas e do desenvolvimento de professores não é claramente o

mesmo em cada uma dessas orientações, mas as categorias não são mutuamente exclusivas e, em certa medida, todas essas preocupações são tratadas em cada abordagem. (ZEICHNER, 1983, p. 7, tradução nossa).

Zeichner (1983) procurou resumir os paradigmas distribuindo-os em duas dimensões, a saber: tipo de conteúdo curricular e visão da forma institucional e do contexto social da escola. Essa distribuição facilitou uma melhor visualização dos pontos comuns e incomuns entre os paradigmas. A primeira dimensão escolhida pelo autor refere-se ao tipo de conteúdo curricular, que ele divide em dois tipos: recebido/received (predeterminado) e reflexivo/reflexive (não predeterminado). Sobre o conteúdo predeterminado o autor destaca:

[...] a intenção é ter o conhecimento curricular aceito pelos futuros professores como um corpo de entendimento recebido que é predominantemente inegociável. Os paradigmas “comportamentalista” e “artesanal tradicional”, embora justifiquem um currículo de formação de professores de diferentes fontes (pesquisa de eficácia do professor versus sabedoria dos profissionais), ambos vêem os futuros professores como receptores relativamente passivos daquilo que deve ser transmitido. [...] Por outro lado, os paradigmas “personalista” e “orientado à investigação” estão no final reflexivo do continuum, na medida em que enxerga os futuros professores como participantes ativos na construção do conteúdo curricular. Os advogados desses dois paradigmas não desejam predeterminar o conteúdo do currículo de formação de professores na medida em que ocorre nos dois primeiros paradigmas. (ZEICHNER, 1983, p. 7, tradução nossa).

No que diz respeito ao conteúdo curricular não predeterminado o autor aponta:

As necessidades e preocupações percebidas pelos futuros professores recebem maior peso nos paradigmas “personalístico” e “orientado para a investigação” e o currículo da formação de professores é visto como construído socialmente. (ZEICHNER, 1983, p. 7, tradução nossa).

A segunda dimensão escolhida por Zeichner refere-se ao grau em que uma concepção de formação de professores vê a forma institucional e o contexto social da escola, também dividida por ele em dois tipos: visão problemática/problematic (busca promover uma atitude problematizadora/crítica) e visão de aceitação/certain (aceita o contexto educacional e social como dado):

Aqui, os paradigmas “comportamentalista”, “tradicional” e “personalista” aceitam todos os contextos educacionais e sociais nos quais os futuros professores devem trabalhar e avaliam o sucesso do professor (principalmente em termos de seus efeitos sobre a formação individual dos alunos). Por outro lado, o paradigma “orientado pela investigação” parece ser a única abordagem que busca promover uma atitude problemática dos futuros professores em

relação aos arranjos institucionais existentes. (ZEICHNER, 1983, p. 7, tradução nossa).

Objetivando facilitar a compreensão, traduzimos a figura elaborada pelo autor, apresentada a seguir:

Figura 6 - Resumo dos quatro paradigmas da formação de professores em ZEICHNER (1983)



Fonte: Figura traduzida pela autora (2020) a partir de ZEICHNER (1983, p. 7).

Para Zeichner (1983, p.7, tradução nossa) “A questão do relacionamento adequado entre um programa de formação de professores, a forma institucional e o contexto social da educação é uma questão fundamental que merece mais discussão”.

Percebe-se, nesse sentido, um reforço da perspectiva da reflexão como ferramenta para melhorias sociais. Espera-se, assim, que por meio de uma formação crítica e reflexiva os professores sejam capazes de colaborar para a justiça social.

3.2. Tradições/perspectivas formativas e modelos de racionalidade na formação de professores

Existem, no campo educacional, diferentes formas de considerar a formação de professores. “Pode ser que pequemos por ingenuidade, mas parece-nos necessário salientar que, quando falamos de formação de professores, estamos assumindo determinadas posições

(epistemológicas, ideológicas, culturais) relativamente ao ensino, ao professor e aos alunos” (GARCÍA, 1997, p. 54).

A variedade de concepções sobre o professor e sobre como deve ocorrer sua formação geraram, sobretudo nas últimas décadas, uma diversidade de tradições/perspectivas formativas. Sobre essas tradições/perspectivas existentes no campo educacional Lisita, Rosa e Lipovetsky (2012) destacam quatro, a saber:

- **tradição/perspectiva acadêmica:** que tem seu enfoque na formação de um professor especialista e que domine o conteúdo que irá ensinar;
- **tradição/perspectiva da racionalidade técnica:** com foco na formação técnica que tem como base o conhecimento científico e pré-estruturado;
- **tradição/perspectiva da prática:** fundamentada na visão de que a formação deve, prioritariamente ocorrer na prática e para a prática, com foco nos saberes experienciais;
- **tradição/perspectiva da reconstrução social:** cujo foco está na promoção de melhorias sociais por meio da formação de professores como profissionais capazes de refletir não apenas sobre sua prática, mas sobre o contexto educativo em que trabalha, na situação social de seus alunos, dentre outros aspectos sociais importantes de serem considerados para a promoção real da educação.

O exame das tradições/perspectivas acima reunidas nos permite inferir que o paradigma da formação de professores orientado pela investigação se situa entre a tradição/perspectiva da prática, mas vem evoluindo no debate ao longo dos últimos anos, caminhando para uma formação que tem como base a reconstrução social por meio da formação crítica do professor.

Podemos pensar a diversidade de perspectivas acerca da formação de professores também por meio dos diferentes tipos de racionalidades que orientam as proposições no campo educacional. São, portanto, “[...] diferentes paradigmas da formação de professores que, de um lado, estão baseados no modelo da racionalidade técnica e, de outro, no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 34).

O modelo da racionalidade técnica segue uma epistemologia positivista da prática que tem sido dominante ao longo dos anos na formação de professores de diversos países,

Segundo o modelo da racionalidade técnica, a análise do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. Para serem eficazes, os profissionais da área das ciências sociais devem enfrentar os problemas

concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimentos científicos derivados da investigação. Nesta perspectiva, é necessário reconhecer uma hierarquia nos níveis de conhecimento, bem como um processo lógico de derivação entre os mesmos. (PÉREZ GÓMEZ, 1997, p. 96).

A respeito dessa hegemonia do modelo da racionalidade técnica no espaço da formação de professores de muitos países, Diniz-Pereira pondera:

Em diferentes países do mundo, mesmo considerando algumas variações, a maioria dos currículos de formação de professores é construída de acordo com o modelo da racionalidade técnica. Instituições internacionais de fomento, tais como o Banco Mundial (BM), são as principais responsáveis pela promoção de reformas conservadoras em programas de formação de professores, especialmente em países em desenvolvimento. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36).

De acordo com esse modelo a educação é uma ciência aplicada. Há, portanto, a sobreposição dos conhecimentos científicos aos conhecimentos práticos, da pesquisa sobre a prática. Neste sentido, o professor é um técnico da prática, que, por sua vez, é visualizada como residual e espaço de aplicação dos conhecimentos instrumentais advindos da teoria científica, resultado de pesquisas (SCHÖN, 1983).

Em síntese, cabe ao professor o papel passivo de adquirir conhecimentos e analisá-los em sala de aula,

Há pelo menos três conhecidos modelos de formação de professores que estão baseados no modelo de racionalidade técnica: **o modelo de treinamento de habilidades comportamentais** no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis (AVALOS, 1991; TATTO, 1999); **o modelo de transmissão**, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino (AVALOS, 1991); **o modelo acadêmico tradicional**, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço (ZEICHNER, 1983; LISTON e ZEICHNER, 1991; TABACINICK e ZEICHNER, 1991). (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36, grifos nossos).

A partir do século XX, percebe-se no campo educacional uma tendência a destinar maior atenção para os conhecimentos que não os científicos, sistemáticos e positivistas. Houve uma ampliação do interesse pelos saberes da prática, que passa a revelar outros modos de percepção de fenômenos, para os quais até então havia apenas uma forma de olhar e atribuir significado.

Ocorria então uma crise paradigmática da concepção positivista de conhecimento, baseada no modelo da racionalidade técnica.

Segundo o filósofo estadunidense Tomas Kuhn (1998), uma crise paradigmática tem origem no sentimento crescente, de um grupo pertencente à comunidade científica, de que o paradigma até então dominante já não responde de maneira efetiva aos problemas que enfrentam.

A valorização dos conhecimentos práticos dos professores gerou maior interesse e debate a respeito de como esses saberes são desenvolvidos. Nesse contexto, **o modelo da racionalidade prática** dos professores surge como possibilidade de alcance de melhorias para a formação e trabalho do professor. “De acordo com essa visão, a realidade educacional é muito fluida e reflexiva para permitir uma sistematização técnica” (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 37).

O filósofo John Dewey é precursor desse modelo, abordando os saberes originários do exercício do ensino, e defendendo a unidade entre teoria e prática na formação de professores. Para Dewey (1959) a experiência possibilita reflexão, e a reflexão sobre aspectos experienciais, por sua vez, gera um processo de reconstrução da experiência e o seu aprimoramento. No entanto, o autor ressalta a especificidade dessa reflexão:

A reflexão não é simplesmente uma sequência, mas uma consequência – uma ordem de tal modo consecutiva que cada ideia engendra a seguinte como seu efeito natural e, ao mesmo tempo, apoia-se na antecessora ou a esta se refere. (DEWEY, 1959, p. 14).

Neste contexto, surgem no campo educacional novos estudos abordando as relações entre pesquisa, reflexão, formação e prática docente (STENHOUSE, 1975; SCHÖN, 1983, 1997, 2000; ZEICHNER, 1983, 1997, 1998, 2013). Os conceitos como professor pesquisador e professor reflexivo começam, assim, a ganhar relevo nos debates sobre educação.

Laurence Stenhouse (1975) defendia a ideia de utilizar a pesquisa como recurso didático para a formação e prática do professor. Para o autor, os professores experienciam situações muito importantes em sua prática de ensino que, se investigadas por ele próprio, favorecem seu processo de formação e aprimoramento, além de possibilitar melhorias para a educação. Para que isso seja possível o autor advoga que “a investigação e o desenvolvimento curriculares devem pertencer aos professores” (STENHOUSE, 1975, p. 142). Neste sentido, de acordo com sua perspectiva, o professor deve assumir papel ativo no processo de desenvolvimento curricular, posto que possui conhecimentos fundamentais para isso.

A crise do profissionalismo, uma crise de confiança nas profissões e da capacidade dessas de responder adequadamente as demandas sociais, também favoreceu a crise paradigmática positivista e do modelo da racionalidade técnica. “Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-acção dos professores e alunos” (SCHÖN, 1997, p. 80). Ocorria, assim, o destaque da ideia de estabelecer o processo de reflexão na prática de modo a favorecer a ação do profissional frente a dinamicidade, mudanças e situações imprevisíveis de seu trabalho cotidiano.

Partindo dos conceitos inicialmente propostos por John Dewey, Donald Schön investigou temáticas sobre aprendizagem e eficácia profissional, alcançando grande relevância. Schön (1983) propõe uma nova epistemologia da prática, tendo como base a ideia do profissional reflexivo. Para Schön (1983, 2000) é necessário que o profissional desenvolva um “talento artístico” para responder melhor a “zonas indeterminadas de prática”, que correspondem a situações as quais o profissional não pode prever e para as quais não há solução meramente técnica.

O referido autor não descarta as contribuições da formação nos moldes da racionalidade técnica, no entanto, ressalta seu caráter limitado frente a complexidade da atuação profissional e das situações imprevisíveis que dela fazem parte.

Sobre isso Marcelo García ressalta:

A importância da contribuição de Schön consiste no facto de ele destacar uma característica fundamental do ensino: é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à acção, que só pode ser adquirido através do contacto com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático. (GARCÍA, 1997, p. 60).

Esse tipo de conhecimento necessário seria o conhecimento tácito, subjetivo, adquirido em situações práticas:

[...] o filósofo Michael Polanyi designa de «conhecimento tácito»: espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento quotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares. (SCHÖN, 1997, p. 82).

A perspectiva do profissional reflexivo trabalhada por Schön, mostra-se afinada à discussão proposta por Israel Scheffler (1974) sobre a inexistência de regras exaustivas para o

ensino, ou seja, um passo a passo ou uma receita ideal de como se deve ensinar. Neste sentido, Scheffler (1974) – referido por Schön em seu trabalho – considera o ensino como uma “arte prática”:

Nenhuma regra destinada a aumentar a probabilidade de êxito pode ser simultaneamente exaustiva e útil para o futuro professor – pelo menos até onde possamos enxergar. As regras de ensino podem, no melhor dos casos, melhorar o próprio ensino, no sentido de torna-lo mais eficiente; mas elas não podem eliminar exaustivamente a possibilidade de um fracasso. (SCHEFFLER, 1974, p. 87).

Para Schön (1997) e Zeichner (1983), a importância da reflexão para a prática reside no fato de que um profissional crítico e reflexivo tende a ter maior atenção com o processo de ensino, o que diminui as possibilidades de insucesso.

Zeichner (2008) destaca que a publicação do livro de Schön intitulado: “*The reflective practitioner*” (1983) foi um marco para o reaparecimento da temática da prática reflexiva na formação docente,

Após a publicação do livro do Schön e da grande quantidade de literatura sobre o tema que ele estimulou a produzir no planeta inteiro, e do trabalho de outros educadores no mundo, incluindo o de Paulo Freire, no Brasil (Freire, 1973), e o de Jurgen Habermas, na Europa (Habermas, 1971), formadores de educadores de diferentes países começaram a discutir como eles preparavam seus estudantes para serem professores reflexivos. (ZEICHNER, 2008, p. 538).

Como consequência disso a prática reflexiva passou, ao longo dos anos seguintes, a se destacar e ganhar espaço nos debates, pesquisas e legislação do campo educacional em muitos países, sendo considerada como fator estruturante da formação docente.

O modelo da racionalidade prática de formação trouxe importantes contribuições para o campo educacional:

Existem no mínimo três modelos de formação de professores dentro do modelo da racionalidade prática: **o modelo humanístico**, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo (ZEICHNER, 1983; TATTO, 1999); **o modelo de “ensino como ofício”**, no qual o conhecimento sobre ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata (TATTO, 1999); **o modelo orientado pela pesquisa**, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula. (TABACHNICK e ZEICHNER, 1991). (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 38, grifos nossos).

Conforme afirma Diniz-Pereira (2014, p. 37) “Modelos alternativos de formação de professores emergiram a partir do modelo da racionalidade prática, no mínimo, desde o início do século XX”. Dentre esses modelos está o da racionalidade crítica da formação:

Finalmente, o livro de Carr e Kemmis, *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*, baseado na Teoria Crítica (Escola de Frankfurt) e na ciência sócio-crítica de Habermas, apresenta uma visão diferente da relação teoria-prática – uma visão crítica, em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 39).

O modelo da racionalidade crítica parte, portanto, das contribuições do modelo da racionalidade prática e vem agregando outros importantes aspectos para a formação de professores, tendo como foco uma formação que contribua para melhoria social. Para esses autores uma ciência educacional crítica deve ser participativa de forma que professores, alunos e outros sujeitos dela façam parte. Consiste na concepção de que é fundamental que esses sujeitos estejam conscientes das contradições dos contextos educacional e social dos quais fazem parte, explorem tais contradições e busquem solucioná-las:

Uma ciência educacional crítica “[...] visa envolver professores, alunos, pais e administradores escolares nas tarefas de análise crítica sobre situações próprias com o objetivo de transformá-las de maneira a melhorar essas situações como situações educacionais para alunos, professores e sociedade”. (CARR; KEMIS, 1986, p. 157, tradução nossa).

Os autores advertem que para alguns pesquisadores parece ser possível ficar de fora das situações educacionais que pretendem transformar, atuando como críticos, cujo trabalho é esclarecer aqueles que de fato as vivenciam. Neste sentido, os autores refletem que:

Esse é um papel importante e útil, mas não é suficiente para a pesquisa educacional de um tipo científico-social crítico. O que bloqueia o discurso científico e os processos de esclarecimento do trabalho de transformar situações educacionais é um compromisso com a melhoria da educação. Se a pesquisa é para conseguir a transformação concreta de situações educacionais reais, então requer uma teoria da mudança que vincule pesquisadores e profissionais em uma tarefa comum em que a dualidade de papéis da pesquisa e prática é transcendida. (CARR; KEMIS, 1986, p. 157, tradução nossa).

Carr e Kemis também destacam que para que ocorram mudanças reais na educação, é necessário que os professores assumam papel ativo de pesquisa. “Nesse sentido, uma ciência

educacional crítica não é pesquisa em ou sobre educação, é pesquisa na e para a educação” (CARR; KEMIS, 1986, p. 156, tradução nossa).

Diniz-Pereira ressalta que:

Existem no mínimo três modelos baseados na racionalidade crítica: **o modelo sócio-reconstrucionista**, o qual concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção de uma maior igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade (LISTON e ZEICHNER, 1991); **o modelo emancipatório ou transgressivo**, o qual concebe a educação como expressão de um ativismo político e imagina a sala de aula como um local de possibilidade, permitindo o professor construir modos coletivos para ir além dos limites, para transgredir (HOOKS 1994); e **o modelo ecológico crítico**, no qual a pesquisa-ação é concebida como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social (CARSON e SUMARA, 1997). (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 40-41, grifos nossos).

Em suma, configurou-se assim um contexto conflituoso no campo educacional, no qual passam a coexistir com grande evidência duas epistemologias: a positivista, que orienta o modelo da racionalidade técnica e uma nova epistemologia da prática (SCHÖN, 1983), que sustenta o modelo da racionalidade da prática, e que mais recentemente, originou um terceiro modelo, o da racionalidade crítica (ZEICHNER, 1993). Essa coexistência gera tensões no campo educacional, tendo em vista que a perspectiva positivista ainda está fortemente enraizada no espaço concorrencial da formação de professores, entretanto, passa a ser considerada insuficiente para o alcance das melhorias educacionais e sociais almejadas nas últimas décadas.

3.3. O Paradigma da Formação de professores orientada pela investigação: diversidade conceitual, fragmentação de objetivo e transformação em slogan da reforma educacional

Com o crescimento, no campo educacional, do interesse em torno dos saberes docentes, assim como pela associação da reflexão e pesquisa à formação e prática dos professores emergiu, em nível internacional e nacional, um movimento do campo educacional voltado para o paradigma da formação de professores orientada pela investigação,

De um ponto de vista, o movimento internacional que se desenvolveu no ensino e na formação docente, sob o slogan da reflexão, pode ser interpretado como uma reação contra a visão dos professores como técnicos que meramente fazem o que outras pessoas, fora da sala de aula, querem que eles façam, e contra modelos de reforma educacional do tipo “de cima para baixo”, que envolvem os professores apenas como participantes passivos. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Portanto, esse movimento de mudança no campo educacional mostrava-se como uma alternativa para se ultrapassar a visão meramente técnica do trabalho do professor, com vistas a conferir maior importância ao seu papel na educação. Neste sentido, como afirma Zeichner:

O movimento da prática reflexiva envolve, à primeira vista, o reconhecimento de que os professores devem exercer, juntamente com outras pessoas, um papel ativo na formulação dos propósitos e finalidades de seu trabalho e de que devem assumir funções de liderança nas reformas escolares. [...] O conceito do professor como um profissional reflexivo parece reconhecer a expertise que existe nas práticas de bons professores, o que Schön denominou de “conhecimento-na-ação”. Da perspectiva do professor, isso significa que o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência e que o tipo de saber advindo unicamente da experiência de outras pessoas é insuficiente. (ZEICHNER, 2008, p. 539).

Marcelo García destaca que devido a enorme popularidade que a nova epistemologia da prática alcança, surge uma grande variedade de conceitos e termos a ela referentes:

Para caracterizar esta nova (?) concepção do professor e do ensino vários termos são utilizados: prática reflexiva, formação de professores orientada para a indagação, reflexão-na-ação, o professor como controlador de si mesmo (Elliot), professores reflexivos (Cruikshank & Applegate; Zeichner), o professor como pessoa que experimenta continuamente (Stratemeier), professores adaptativos (Hunt), o professor como investigador na ação (Corey & Shumsky), o professor como cientista aplicado (Brophy & Everston; Freeman), professores como sujeitos com um ofício moral (Tom), professores como sujeitos que resolvem problemas (Joyce & Harootunian), professores como sujeitos que colocam hipóteses (Coladarsi), professores como investigadores clínicos (Smyth), professores auto-analíticos (O'Day), professores como pedagogos radicais (Giroux), professores como artesãos políticos (Kohl) e o professor como acadêmico (Ellner) (Tom, 1985, p. 36). Como podemos verificar, há uma grande dispersão semântica, bem como uma diversidade das propostas metodológicas. (GARCÍA, 1997, p. 59).

Essa variedade conceitual foi, ao longo dos anos, contribuindo para certa ambiguidade e equívocos na formação de professores, havendo dúvidas relacionadas quanto aos conceitos de que de fato se afinam ao paradigma formativo orientado pela investigação, bem como quanto às relações e distâncias existentes entre eles.

Focaremos nesse estudo no que consideramos como os dois principais conceitos presentes no paradigma da formação de professores orientada pela investigação: reflexão, por meio da expressão professor reflexivo, e pesquisa, por meio da expressão professor pesquisador. Neste sentido, apresentamos a seguir os pontos de destaque sobre ambos.

Quadro 1 – Conceitos presentes no paradigma da formação de professores orientada pela investigação

REFLEXÃO	PESQUISA
John Dewey (EUA)	Laurence Stenhouse (Inglaterra)
Ensino reflexivo	Professor pesquisador. O professor como pesquisador da própria prática
Donald Schön (EUA)	John Elliott (Inglaterra)
Nova epistemologia da prática; prática reflexiva; profissional reflexivo; o professor que reflete sobre a sua própria prática	Professor pesquisador/ investigação-ação
Kenneth Zeichner (EUA)	Jacky Beillerot (França)
Paradigmas alternativos da formação de professores; professor reflexivo; formação acadêmica	Concepção de pesquisa; modalidades e finalidades da pesquisa em educação; diferenças entre estar em pesquisa e fazer pesquisa.

Fonte: elaborado pela autora (2020).

O quadro evidencia os principais teóricos dos conceitos de reflexão e pesquisa, no que se refere à formação de professores e seus enfoques.

Dewey foi o percussor da ideia de ensino reflexivo e suas ideias fomentaram variações desse conceito. Como afirma Marcelo García (1997), é a partir de Dewey que passa a existir o reconhecimento da importância de formar professores capazes de refletir sobre a sua prática, e assim, espera-se que a reflexão funcione como instrumento para o desenvolvimento do pensamento e da ação docente. A partir daí surge uma variedade de estudos relacionados à reflexão, com destaque para Donald Schön e a ideia de uma nova epistemologia da prática, por meio de uma prática reflexiva, e que contribuiu para estudos acerca do professor que reflete sobre a própria prática. Como já citado anteriormente, é a partir dos pressupostos de Schön que Zeichner, por meio da ideia dos paradigmas alternativos da formação de professores, discute a formação acadêmica e a prática dos professores. Dentre esses paradigmas está o da formação de professores orientada pela investigação. Nesse paradigma a reflexão é o foco e a pesquisa é considerada como instrumento formativo.

A importância de uma dimensão investigativa no trabalho docente conhece um importante marco nas obras de Laurence Stenhouse. O autor britânico visualizava o processo de investigação e a pesquisa como fundamentais para um processo de ensino-aprendizagem mais significativo. No ano de 1970, Stenhouse junto a alguns de seus colegas da academia, fundam na Universidade de East Anglia, situada na Inglaterra, o Centro de Pesquisa Aplicada em Educação, alcançando grande destaque e trazendo a discussão sobre a ideia do professor como

um pesquisador da própria prática. Cinco anos depois, em 1975, Stenhouse lança seu primeiro livro de destaque chamado: *“Na Introduction to Curriculum Research and Development”* que foi muito importante para fundamentar as discussões sobre a conexão entre ensino e pesquisa. “Defendendo e reelaborando posteriormente essa concepção, John Elliott, ativo colaborador de Stenhouse no Humanities Curriculum Project, propôs a investigação-ação como um processo de espirais de reflexão que servem para melhorar a prática” (LISITA; ROSA; LIPOVETSKY, 2012, p. 111).

Já os estudos do francês Jacky Beillerot abordam a concepção de pesquisa, discutindo sobre as modalidades e finalidades da pesquisa em educação. Nesse sentido, o autor ressalta as diferenças existentes entre “estar” em pesquisa e “fazer” pesquisa:

Com a primeira expressão designa-se toda pessoa que reflete sobre problemas ou dificuldades que ela encontra, ou então, sobre os sentidos que ela tenta descobrir, seja em sua vida pessoal ou em sua vida social [...] Ao contrário, “fazer pesquisa” implica outros procedimentos, em especial aqueles que o verbo “fazer” impõe: encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder analisa-las. (BEILLEROT, 2012, p. 73).

O tipo de pesquisa a ser desenvolvido pelos professores é um dos pontos mais questionados acerca do paradigma aqui investigado. Existem, dessa forma, inúmeras questões sobre a pesquisa na formação de professores, como as destacadas por Marli André:

[...] Deve-se usar a expressão professor pesquisador/reflexivo? De que professor e de que pesquisa se está tratando, quando se fala em professor pesquisador? Que condições tem o professor que atua nas escolas, para fazer pesquisas? Que pesquisas vêm sendo produzidas pelos professores nas escolas? (ANDRÉ, 2012, p. 55).

Por meio desse questionamento, a autora objetiva tornar mais explícitos os pontos de vista favoráveis e desfavoráveis acerca da adoção da pesquisa na formação e prática dos professores:

De fato, as interpretações desse conceito têm sido as mais variadas: para alguns, formar o professor pesquisador significa levar o futuro docente a realizar um trabalho prático ou uma atividade de estágio, que envolve tarefas de coleta e análise de dados. Para outros, significa levar os futuros professores a desenvolver e implementar projetos ou ações nas escolas. E há ainda os que se valem do prestígio comumente associado à pesquisa para divulgar essa ideia como um novo selo, um modismo ou uma marca de propaganda. (ANDRÉ, 2012, p. 57).

Além dessa variedade de interpretações sobre o uso, formato e relevância da pesquisa na formação de professores, a adoção desse conceito sem o devido conhecimento aprofundado com relação ao que de fato o paradigma da formação de professores orientada pela investigação pressupõe resulta em uma “adoção genérica” do mesmo (ZEICHNER, 2008).

Outro ponto problemático refere-se as confusões que ocorrem frequentemente entre os conceitos pesquisa e reflexão. Segundo Ludke (2012, p. 30), “O entusiasmo despertado pelas ideias de Schön tem inspirado manifestações que aproximam muito as ideias de reflexão e pesquisa, a um ponto de quase propor uma identificação entre o professor reflexivo e o professor pesquisador”.

Embora o Paradigma da formação de professores orientada pela investigação preveja o uso da pesquisa sobre a prática docente como um recurso formativo e que haja uma proximidade entre esses conceitos, ambos possuem suas especificidades.

Sobre isso Ludke ressalta:

Não há dúvidas sobre o caráter essencial da reflexão no trabalho do professor, sem necessidade de adjetivação. A pesquisa, entretanto, não se reveste desse caráter essencial, ainda que seja sobremaneira importante e deva ser estimulada no trabalho e na formação do professor. Nem todo professor, por ser reflexivo, é também pesquisador, embora a recíproca seja, por força, verdadeira. (LUDKE, 2012, p. 30-31).

Na visão de Zeichner (1993), há uma ênfase na reflexão de caráter individual dos professores, assim como a associação de um tipo de pesquisa que é vista como mera ferramenta a ser utilizada objetivando o aprimoramento prático do professor. Assim, permanece a regulação externa da formação e prática. “Aos professores, permite-se apenas que ajustem os meios para se atingir objetivos definidos por outras pessoas. O ensino torna-se meramente uma atividade técnica” (ZEICHNER, 1993, p. 542).

Existe, neste sentido, perda de ligação com a proposta do paradigma orientado pela investigação, e da concepção de reflexão enquanto prática social, para a qual deve haver socialização entre os professores, desenvolvimento do senso crítico etc.,

Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. Assim, assistimos ao aparecimento de termos como esgotamento ou stress dos professores, que desviam a atenção dos professores de uma análise crítica das escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais. (ZEICHNER, 1993, p. 23).

Zeichner chama atenção para a confusão também existente com relação às propostas de prática reflexiva de Schön. Sobre essa confusão, o autor destaca: “Falta muita coisa nesse tipo comum da ideia de “reflexão” sobre ensino, incluindo algum senso de como as teorias práticas dos professores (seu “*conhecimento-na-ação*”, nos termos de Schön) contribuem para o processo de desenvolvimento docente” (ZEICHNER, 2008, p. 541).

Tem havido, assim, uma apropriação muito abrangente e pouco rigorosa do conceito de reflexão no campo educacional, o que tem gerado uma adoção superficial de aspectos do paradigma formativo orientado pela investigação e a perda de ligação para com o significado originalmente assumido por ele para a ideia de reflexão:

É importante enfatizar que, apesar da aparente semelhança entre aqueles que abraçaram o slogan da “reflexão”, existem diferenças enormes em relação às suas perspectivas sobre ensino, aprendizagem, educação escolar e o que significa uma boa sociedade. Isso chegou a tal ponto, no mínimo, há uma década atrás, em que todo um rol de crenças sobre esses aspectos incorporou-se no discurso sobre o ensino reflexivo. (ZEICHNER, 2008, p. 540).

Dessa forma, ocorre no cenário de reforma educacional uma apropriação da ideia de reflexão, mas com a perseverança de traços da racionalidade técnica. A concomitância de uso de aspectos de dois paradigmas resulta em um contexto confuso e repleto de tensão.

A reflexão dos professores passou a ser considerada como “uma espécie de solução para todos os males”. Assim, tem sido visualizada como aspecto fundamental e ferramenta para resolução de inúmeros problemas do campo educacional, sem considerar o real significado de sua proposta dentro do paradigma orientado pela investigação, que visava o desenvolvimento e a formação crítica dos professores frente a seu trabalho e à sociedade de uma forma aprofundada.

Conforme Zeichner:

Aqui, apesar de toda a retórica em torno dos esforços para se prepararem professores mais reflexivos e analíticos sobre seus trabalhos, na verdade, a formação docente reflexiva fez muito pouco para fomentar um real desenvolvimento dos professores e elevar sua influência nas reformas educacionais. Em vez disso, criou-se, em geral, uma ilusão do desenvolvimento docente que manteve, de maneiras mais sutis, a posição de subserviência do professor. (ZEICHNER, 2008, p. 541).

A apropriação de aspectos do referido paradigma de forma superficial gera uma espécie de sequestro do discurso (GOODSON, 2008) pelo Estado reformador. “Desse modo, o sequestro do

discurso sobre prática como eixo na formação profissional dos professores pode constituir uma armadilha para a profissão docente no campo da educação” (VASQUES, 2019, p. 132).

Nesta direção, Zeichner (2008), reflete sobre os riscos de uma adoção genérica de aspectos do referido paradigma visando maior controle dos professores:

Embora aqueles que adotaram o slogan da reflexão pareçam compartilhar certos propósitos e compromissos em relação ao papel ativo que os professores devem assumir nas reformas escolares, na realidade, pode-se dizer muito pouco sobre um modelo de ensino e de formação de professores, levando-se em consideração apenas um compromisso expresso com a idéia de reflexão. (ZEICHNER, 2008, p. 540).

Conforme aponta Diniz-Pereira (2014), “organizações internacionais conservadoras, incluindo o Banco Mundial, têm recentemente apropriado o discurso da racionalidade prática para manter seu controle sobre os programas de formação de professores” (p. 38-39).

Em suma, muitos autores (ALARCÃO, 2001; CONTRERAS, 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; POPKEWITZ, 1997; ZEICHNER, 2013, 2018) ressaltam que a reflexão tem funcionado como um *slogan* de reforma educacional, com vistas a favorecer a permanência do controle da educação por parte do Estado, bem como de instituições privadas, que atuam de forma cada vez mais ampla no espaço da formação de professores.

Referindo-se a um contexto bastante diferente, mas já marcado pelos *slogans* em educação, Scheffler (1974) reflete:

Em educação, os *slogans* proporcionam símbolos que unificam as ideias e atitudes chaves dos movimentos educacionais. Expressam e promovem, ao mesmo tempo, a comunidade do espírito, atraindo novos aderentes e fornecendo confiança e firmeza aos veteranos. Assemelham-se assim aos *slogans* religiosos e políticos e, como esses, são produtos de um espírito partidário. (SCHEFFLER, 1974, p. 46, grifos do autor).

Nesta direção, Scheffler destaca também que: “Ninguém defenderá o seu slogan favorito como uma estipulação útil ou como um reflexo exato das significações dos seus termos constituintes” (SCHEFFLER, 1974, p. 46), ou seja, quando um *slogan* é aderido ele pode não apresentar com exatidão em sua transcrição o seu significado, o que não implica, entretanto, na perda de sua ligação com seu significado de origem. Contudo, tem sido comum, em alguns casos, que essa ligação se perca e o *slogan* passe a funcionar como uma espécie de discurso.

Como exemplo disto o autor cita a influência das ideias de John Dewey acerca da reflexão no campo educacional:

As suas afirmações sistemáticas, cuidadosamente formuladas e bem especificadas, foram rapidamente traduzidas em fragmentos de impacto que serviram como *slogans* para as novas tendências progressistas da educação americana. O próprio Dewey criticou as utilizações que foram conferidas a algumas das suas ideias, e as suas críticas tiveram o efeito de suscitar a reconsideração e a reflexão. (SCHEFFLER, 1974, p. 47, grifo do autor).

Assim, o *slogan* assume forma fragmentada da ideia geradora e perde, no caminho em busca do “alcance prático”, o elo com os objetivos originários (SCHEFFLER, 1974).

O autor salienta também a necessidade de relevância que o *slogan* precisa alcançar para atingir seu propósito prático “[...] a relevância prática de um *slogan*, bem como a provação que a ele se concede, podem variar segundo o contexto, de maneira inteiramente independente do seu objetivo literal” (SCHEFFLER, 1974, p. 52, grifo do autor). Essa relevância funciona, assim, como justificativa para a adoção do *slogan*, e está diretamente relacionada aos problemas existentes em determinado período e contexto, os quais ele se propõe a solucionar. Considerando o contexto e suas necessidades é que se pode, então, analisar a relevância de aderência de um *slogan*, bem como analisá-lo criticamente.

Com relação às críticas ao *slogan*, Scheffler destaca:

Para resumir, quando os *slogans* são tomados de maneira literal, merecem crítica igualmente literal. É necessário, contudo, que avaliemos independentemente a intenção prática de cada um, e que o façamos por referência aos seus contextos mutáveis, bem como em relação as doutrinas originárias das quais eles surgiram. (SCHEFFLER, 1974, p. 58, grifo do autor).

As críticas devem, deste modo, ter como base a origem do *slogan*. No caso da reflexão como *slogan* da reforma educacional, quando analisamos sua origem, percebemos que muito se perde, havendo disparidade entre o que o paradigma formativo que lhe origina propõe e o que é implementado quando o mesmo se torna um *slogan*.

No que se refere à adoção de *slogans* opostos, ao mesmo tempo, como no caso da reflexão e de sua aderência paralela à permanência de aspectos da racionalidade técnica, o autor reflete: “Na realidade, ambas podem se dar simultaneamente e podem alternar em urgência” (SCHEFFLER, 1974, p. 58).

Não devemos, portanto, confundir a crítica a um *slogan*, que como afirmado anteriormente, deve ter como enfoque a manutenção de seus objetivos de origem, com a análise de sua relevância frente a um *slogan* a ele oposto, como se fosse obrigatório a eliminação de um deles “[...] devemos evitar supor que quando dois *slogans* estão em contradição literal

mútua, eles representam propostas práticas que se encontram em conflito irreconciliável” (SCHEFFLER, 1974, p. 58).

Pensando sobre evitar a suposição de que duas propostas contraditórias não sejam conciliáveis, recordamos o que Schön havia ressaltado sobre a racionalidade técnica. Embora tenha destacado sua limitação diante da singularidade das situações práticas o autor enxergava também a relevância de alguns de seus aspectos, que seriam complementados através da adoção de uma nova epistemologia da prática, assumindo o profissional como reflexivo e, portanto, como sujeito ativo de sua formação, corroborando ao pensamento de Zeichner (1983), com relação ao paradigma orientado pela investigação:

De acordo com os defensores dessa abordagem, o foco na promoção e desenvolvimento de habilidades de investigação crítica não implica que as habilidades técnicas de ensino sejam vistas como sem importância. Pelo contrário, o pressuposto subjacente a esta abordagem é que a habilidade técnica no ensino deve ser altamente valorizada, não como um fim em si mesmo, mas como um meio para alcançar os fins desejados. [...] O processo de investigação crítica é visto como uma condição necessária complementar à capacidade de realizar as próprias tarefas. (ZEICHNER, 1983, p. 5-6, tradução nossa).

Objetivando analisar que espaço realmente vem sendo ocupado pelo paradigma da formação de professores orientado pela investigação no Brasil, serão analisados documentos normativos referentes aos últimos 30 anos (1988-2018), de acordo com os procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

Na presente seção descrevemos, de forma detalhada, os procedimentos metodológicos empregados nesse estudo. Iniciamos essa descrição por meio da seção 4.1 *Metodologia da pesquisa*, explicando o tipo de pesquisa, a motivação pelo recorte temporal e os tipos de documentos analisados. Em seguida, na seção 4.2 *Forma de análise dos resultados*, procuramos descrever o processo de análise da pesquisa. Para tanto, é realizada a abordagem a respeito da análise categorial, de acordo com Bardin (2011). As análises de conteúdo segundo Bardin são realizadas em três etapas, a saber: 1. a pré-análise; 2. a exploração do material e 3. o tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125). Neste sentido, nessa seção os procedimentos contidos em cada uma das três etapas são discutidos. Por fim, na subseção 4.2.1 *Procedimento de análise categorial do estudo*, temos a exposição do processo de análise categorial propriamente.

4.1. Metodologia da pesquisa

O estudo se caracteriza como uma pesquisa documental de cunho exploratório e com abordagem qualitativa, tendo como recorte temporal o período compreendido entre (1988-2018). A escolha por essa faixa temporal se deu por esta ser consideravelmente extensa e contemplar o contexto de reforma, importantes transformações e inúmeros debates que aconteceram no campo educacional e mais especificamente sobre a formação de professores do país, mas, sobretudo por ser o período em que a relação entre a reflexão, pesquisa e prática docente ganham espaço no campo educacional brasileiro.

A respeito da pesquisa do tipo qualitativa, Godoy (1995) reflete que no contexto acadêmico atual essa abordagem alcança relevante reconhecimento entre os estudos que envolvem os seres humanos e as relações sociais. Sobre a análise qualitativa dos dados, Alves Mazzotti (1998, p. 170) aponta que “pesquisas qualitativas tipicamente geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos”.

Dentre os tipos de pesquisa qualitativa, Godoy (1995) destaca a documental e sua possibilidade de assumir um caráter inovador e fornecer importantes contribuições sobre os mais diversos temas:

Além disso, os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação. (GODOY, 1995, p. 22).

A autora ressalta também a apropriação desse tipo de pesquisa para estudos que investigam o desdobramento de temáticas ao longo dos anos, tendo em vista que possibilita identificar tendências no comportamento de um fenômeno (GODOY, 1995).

Também a respeito da pesquisa documental Gil (2002) ressalta ser importante lembrar que a importância desse tipo de pesquisa não se encontra nas respostas definitivas que elas podem trazer para um problema, ou porque respondem definitivamente a esse problema, mas está na possibilidade de uma melhor visualização dele, ou de hipóteses que direcionam para outras formas de analisá-lo. No presente estudo optou-se por este tipo de pesquisa justamente pela possibilidade de um maior aprofundamento sobre as questões a serem investigadas.

Dentre os principais documentos analisados estão leis, decretos, pareceres, resoluções, portarias, referenciais dentre outros. É importante ressaltar que de acordo com o desenvolver da pesquisa poderão ser selecionados outros documentos que se mostrem relevantes.

Destacamos que será dirigida atenção especial aos pareceres, tendo em vista que são esses documentos que informam a proposição das peças legislativas, após um longo processo de análises e discussões sobre as proposições a serem feitas pelos profissionais responsáveis. Esses documentos, relacionados nos apêndices A e B deste estudo, fornecem subsídios importantes para a pesquisa aqui proposta, como os aspectos e perspectivas neles ressaltados e os referenciais teóricos consultados para a elaboração desses documentos.

Para dar início à investigação realizamos o processo de busca e seleção dos documentos. Para tanto, utilizamos como fontes de pesquisa os seguintes sites:

- Portal do Ministério da Educação – MEC > página de Conselho Nacional de Educação – CNE.
- Site do Congresso Nacional > Câmara dos Deputados
- Portal Domínio Público;
- Site da Presidência da República – Planalto > Portal da Legislação > Pesquisa de Legislação;
- Site da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES > Formação de Professores da Educação Básica.

4.2. Forma de análise dos resultados

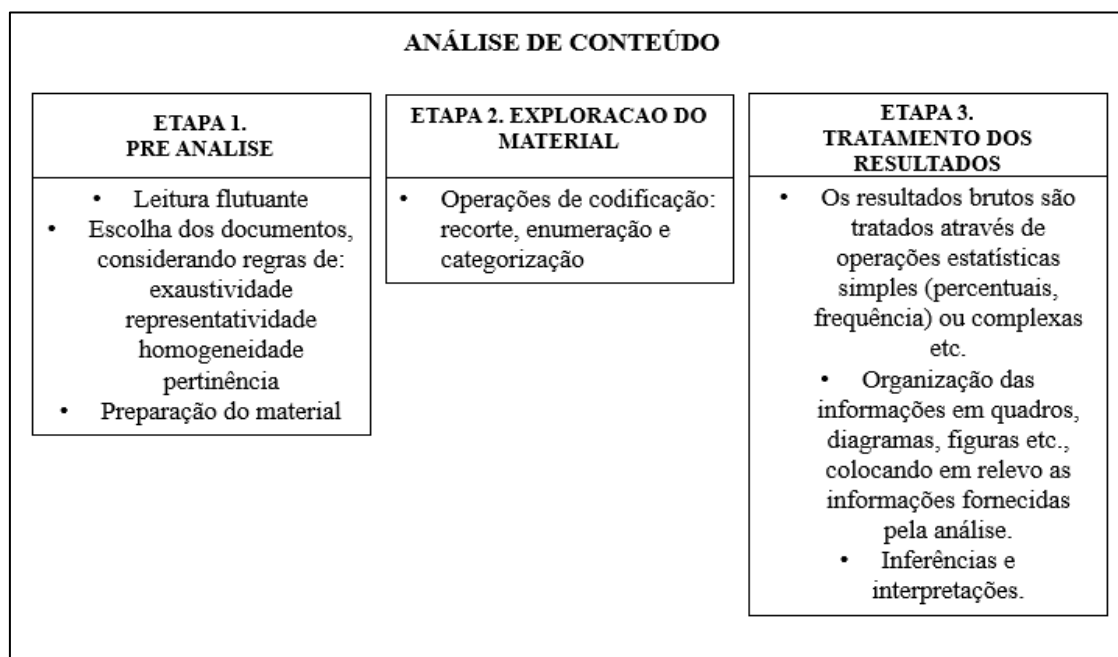
Para seleção e análise dos documentos foi utilizada a análise de conteúdo, segundo Laurence Bardin (2011). Sobre o uso desse tipo de análise em pesquisas do tipo documental Godoy (1995) destaca:

A análise de conteúdo, segundo a perspectiva de Bardin, tem sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte. (GODOY, 1995, p. 23).

As análises de conteúdo segundo Bardin “organizam-se em três polos cronológicos 1. a pré-análise; 2. a exploração do material e 3. o tratamento dos dados, inferência e interpretação” (BARDIN, 2011, p. 125).

Os procedimentos contidos em cada uma das referidas etapas estão representados no esquema da figura apresentada a seguir:

Figura 7 - Polos cronológicos da análise de conteúdo em BARDIN (2011)



Fonte: elaborado pela autora (2020) a partir de Bardin (2011).

Neste sentido, a análise de conteúdo,

Compõe-se de um conjunto de técnicas parciais que, embora tenham a mesma meta-explicação e sistematização do conteúdo das mensagens, assumem uma grande disparidade de formas, adaptadas aos tipos de documentos e objetivos dos pesquisadores. (GODOY, 1995, p. 24).

A presente pesquisa utiliza a análise de conteúdo do tipo categorial. “Esta, pretende tomar em consideração a totalidade de um «texto», passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido” (BARDIN, 2011, p. 36-37, grifos da autora).

1. Pré-análise: Bardin (2011) delimita essa etapa como sendo de organização, na qual as ideias iniciais são sistematizadas a fim de organizar as etapas posteriores do plano de análise de forma coerente, destacando que nela geralmente ocorre a formulação de hipóteses e dos objetivos, a escolha dos documentos que serão analisados e elaboração de indicadores, não necessariamente nessa ordem, mas cada uma dessas etapas estando intrinsecamente ligadas e influenciando umas às outras. Nessa primeira etapa, a leitura flutuante aparece como uma forma de iniciar a seleção dos documentos. A autora destaca que para a constituição de um *corpus*, deve-se considerar que esse conjunto de documentos deve ser fonte de informações pertinentes ao objeto de análise e ao objetivo do estudo.

Para a constituição do *corpus* da presente pesquisa foi realizada, portanto, a leitura flutuante, que possibilitou a seleção de um conjunto de documentos, analisados de acordo com os critérios de exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência e exclusividade, consideradas por Bardin (2011) como as principais regras para constituição do *corpus* de uma pesquisa.

A regra de exaustividade consiste na necessidade de que o pesquisador não desconsidere documentos importantes para a investigação. “Por outras palavras, não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não-interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 2011, p. 91). A regra de representatividade refere-se à necessidade de que os documentos selecionados sejam uma amostra suficiente para a análise proposta. “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Neste caso os resultados obtidos para a amostra serão generalizados ao todo” (BARDIN, 2011, p. 91). Sobre a regra da homogeneidade a autora ressalta que: “os documentos retidos devem ser homogêneos, quer dizer, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 2011, p. 98). Por último, a regra de pertinência, que se refere a necessidade de que os documentos selecionados sejam adequados para o estudo e análise de se deseja realizar.

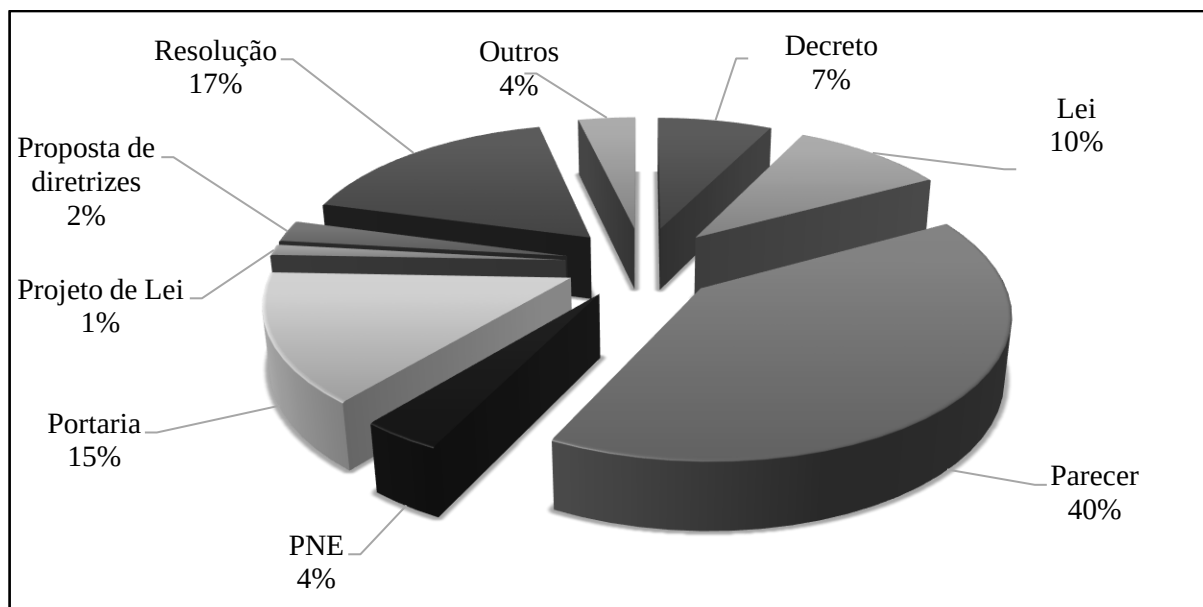
Como resultado da etapa de pré-análise foram selecionados 82 documentos normativos, representados na tabela 1, gráfico 1 e gráfico 2, dispostos a seguir:

Tabela 1 - Documentos selecionados para a pesquisa

TIPO DE DOCUMENTO	QUANTIDADE
Decreto	6
Lei	8
Parecer	33
PNE	3
Portaria	12
Projeto de Lei	1
Proposta de diretrizes	2
Resolução	14
Outros	3
Total	82

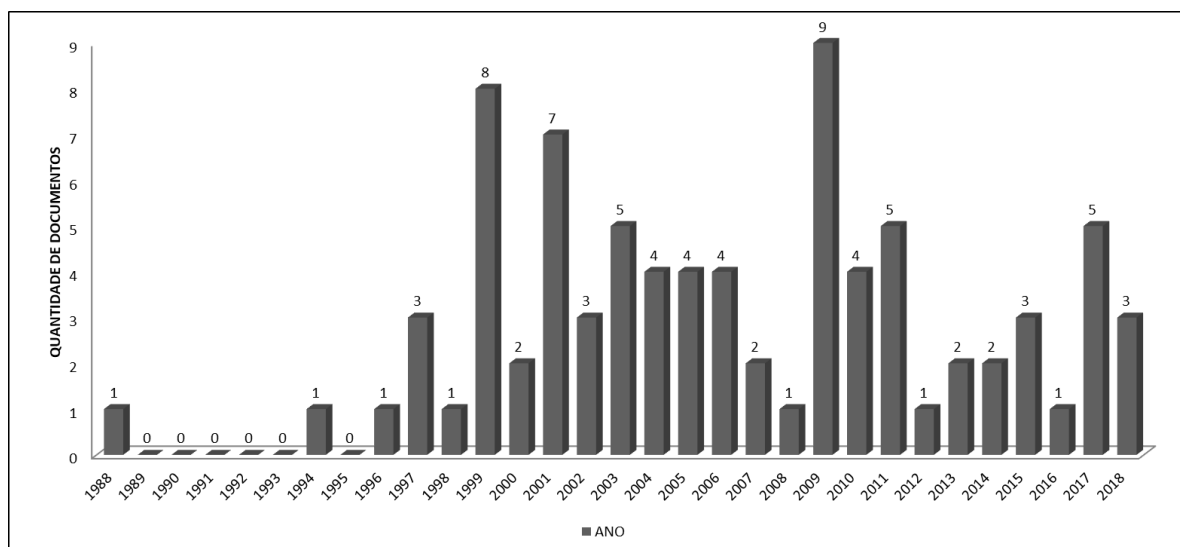
Fonte: elaborado pela autora (2020).

Os pareceres (33) e as resoluções (14) consistem nos tipos de documentos em maior quantidade, dentre o conjunto de documentos normativos selecionados para esse estudo.

Gráfico 1 - Tipo de documentos em percentual

Fonte: elaborado pela autora (2020).

Em percentual, os pareceres constituem 40% dos documentos e as resoluções 17%.

Gráfico 2 - Quantidade de documentos por ano (1988-2018)

Fonte: elaborado pela autora (2020).

É possível também visualizar a distribuição desses documentos ao longo dos anos de 1988-2018, recorte de tempo da presente investigação, sendo 1999 (oito), 2001 (sete), e 2009 (nove) os anos com maior número de documentos selecionados.

Pensando a respeito do que pode ter motivado a maior concentração de documentos nesses anos, pode-se notar que, nesta época ocorriam no contexto internacional intensas reformas educacionais efetivadas pelas políticas neoliberais. O Brasil, seguindo essa tendência, iniciou um movimento de reformas, sobretudo, na década de 1990.

Objetivando melhorar a qualidade da educação no país o Estado traçou estratégias voltadas para a democratização e universalização da Educação Básica e para a discussão sobre a necessidade de uma maior autonomia para as escolas.

O enfoque dessas mudanças estava fortemente associado a questões curriculares e da formação de professores. Nesse contexto, diversas mudanças foram debatidas e posteriormente normatizadas, e consequentemente, houve maior fluxo de publicação tanto de pareceres, resoluções etc. referente a formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) foi um marco nesse sentido, visto que embasou diversos outros documentos publicados nos anos seguintes, como por exemplo: referenciais para a formação de professores, diretrizes curriculares nacionais (DCNs) para a formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental etc.

A seleção dos documentos apresentados nas figuras acima foi feita por meio da leitura flutuante, que também viabilizou um melhor delineamento dos objetivos da presente pesquisa, estruturados da seguinte maneira:

Objetivo geral:

- Identificar o lugar que o paradigma da formação de professores orientada pela investigação ocupou nos últimos trinta anos (1988–2018) em meio a disputas no campo educacional brasileiro, particularmente no espaço concorrencial em torno da formação de professores.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o modo que o paradigma da formação de professores orientada pela investigação é assumido nos documentos normativos concernentes à formação de professores da Educação Básica Brasileira dos últimos trinta anos (1988-2018);
- Discutir que aspectos desse paradigma são ressaltados nesses documentos normativos;
- Identificar os autores assumidos como referências para a elaboração dos documentos normativos considerados.

A partir dos objetivos específicos que orientaram a investigação, acima reunidos, foi possível proceder à escolha de índices.

De acordo com Bardin:

[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem. Se se parte do princípio, de que este tema possui tanto mais importância para o locutor, quanto mais frequentemente é repetido (caso da análise sistemática quantitativa), o indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros. (BARDIN, 2011, p. 100).

Distribuímos os índices encontrados nessa primeira leitura em quatro tipos: os relacionados à pesquisa, os que se referem a reflexão, aqueles relacionados a crítica e por último os ligados a teoria e prática. Essa distribuição pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 2 - Índices encontrados na pré-análise

PESQUISA	REFLEXÃO	CRÍTICA	TEORIA E PRÁTICA
Pesquisar	Reflexão crítica	Análise crítica	Articulação teoria-prática
Pesquisas pedagógicas	Profissional reflexivo	Criticidade	Dimensão teórica e prática
Atividades de pesquisa	Pensamento reflexivo	Pensamento crítico	Formação teórico-prática
Pesquisar o real	Pensamento crítico reflexivo	Ler criticamente	
Formação em pesquisa	Ler e escrever de forma reflexiva	Ampliação crítica	
Escrita sobre a prática pedagógica	Reflexão sobre sua atuação diária		
Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	Autonomia intelectual para refletir sobre o que faz		
Integração pesquisa-formação profissional	Prática efetiva aliada à constante reflexão crítica		
Estudar e documentar seu trabalho			
Produção de saberes			
Investigar			
Investigação			

Fonte: elaborado pela autora¹ (2020).

A figura mostra que, já nesse primeiro momento da análise, por meio da leitura mais aprofundada e listagem dos índices encontrados, foi possível identificar a presença significativa de aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação na maioria dos documentos normativos selecionados.

2. Exploração do material: Na segunda etapa da análise de conteúdo deve ocorrer a aplicação sistemática das decisões tomadas na pré-análise. Nessa etapa ocorrem, portanto, a codificação e a categorização. Sobre a codificação a autora destaca:

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efectuada segundo regras precisas- dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, susceptível de esclarecer o analista acerca das características do texto, que podem servir de índices [...]. (BARDIN, 2011, p. 103).

Segundo Bardin (2011), a codificação compreende três escolhas, sendo elas: de recorte, em que é feita a escolha das unidades (de registro, contexto); de enumeração, em que se escolhe as regras de contagem; e de classificação e agregação: que consiste na escolha das categorias.

Bardin (2011, p. 104) define a unidade de registro da seguinte maneira: “É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial.” Dessa forma, a unidade de registro

¹ Dados da pesquisa.

pode ser tema (semântica), palavra, frase. Nesta pesquisa utilizamos apenas unidades de registro em forma de palavras e frases, que foram recortadas dos textos documentais selecionados.

Prosseguindo, realizamos a organização das unidades de registro para categorização. Para Bardin “as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 2011, p. 117-118).

As categorias devem, assim, referir-se aos objetivos e questões norteadoras da pesquisa. A respeito do processo de análise nessa segunda etapa Bardin define que:

A categorização pode empregar dois processos inversos:

- É fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos, à medida que vão sendo encontrados. Este é o procedimento por «Caixas» de que já falámos, aplicável no caso da organização do material decorrer directamente dos funcionamentos teóricos hipotéticos.
- O sistema de categorias não é fornecido, antes resultando da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por «milha». O título conceptual de cada categoria, somente é definido no final da operação. (BARDIN, 2011, p. 119).

Na presente pesquisa, optou-se pela categorização realizada com um sistema de categorias previamente definidas, elaboradas a partir dos objetivos geral e específicos.

Dessa forma, a unidade de registro, à medida que é extraída do texto, vai sendo alocada na categoria em que melhor se encaixa, caracterizando o “procedimento por «Caixas»” (BARDIN, 2011).

Assim, as categorias definidas para a análise categorial do presente estudo foram:

- 1. Aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação;**
- 2. Autores referência do paradigma da formação de professores orientada pela investigação;**

É importante destacar que entendemos aspecto² como o ponto de vista ou a forma que algo pode ser entendido ou explicado. Essa palavra tem origem do latim *aspectus*, podendo significar "olhar, aparência".

Como regras de enumeração: “o modo de contagem” das unidades de registro “o que se conta” (BARDIN, 2011) desse estudo, optou-se pelas seguintes estratégias:

- Presença/ausência: A presença ou ausência das unidades de registro nos documentos podem ser significativas, funcionando como indicadores. “Com efeito, para certos

² (ASPECTO, 2020, <https://www.dicio.com.br/aspecto/>).

tipos de mensagens, como para certos objectivos de análise, a ausência constitui a variável importante” (BARDIN, 2011, p. 108-109);

- Frequência: “a frequência é a medida mais geralmente usada. Corresponde ao postulado (válido em certos casos e noutros não) seguinte: a importância de uma unidade de registo aumenta com a frequência de aparição” (BARDIN, 2011, p. 109);
- Direção: neutra, favorável, desfavorável.

3. Tratamento dos resultados: nesse terceiro polo cronológico ocorrem a síntese e seleção dos resultados, inferências e por último a interpretação, onde os resultados da análise desenvolvida podem ser utilizados com fins teóricos ou pragmáticos (BARDIN, 2011).

Sobre isso Godoy destaca:

Apoiado nos resultados brutos, o pesquisador procurará torná-los significativos e válidos. Utilizando técnicas quantitativas e/ ou qualitativas, condensará tais resultados em busca de padrões, tendências ou relações implícitas. Esta interpretação deverá ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, conforme indicado anteriormente, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. (GODOY, 1995, p. 24).

Nessa perspectiva, “a interpretação envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos” (GODOY, 1995, p. 25). Assim, os dados obtidos são relacionados aos referenciais teóricos da fundamentação.

4.2.1. Procedimento de análise categorial do estudo

A análise de conteúdo desses documentos teve início com a leitura aprofundada objetivando a extração das unidades de registro (UR), em forma de palavras, frases e parágrafos, conforme explicitado na sessão anterior. Dessa forma, o critério utilizado para extração das UR foi a relação dessas palavras/frases/parágrafos com o paradigma da formação de professores orientada pela investigação. Como resultado da extração obteve 562 UR.

Na etapa seguinte foi realizada a classificação dessas UR entre as duas categorias do estudo: 1. Aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação; 2. Autores referência desse paradigma.

Após essa etapa, usando as regras de enumeração 1. Presença/ausência; 2. Frequência; 3. Direção: neutra/favorável/desfavorável os dados são analisados.

Objetivando alcançar maior rigor no processo de análise de conteúdo foram estabelecidos alguns critérios para essa etapa, descritos abaixo:

Para classificação de presença/ausência o critério é: 1. São documentos pautados pelo paradigma da formação de professores orientada pela investigação aqueles que possuem presença de uma ou mais das categorias elencadas (características, aspectos e perspectivas, autores referência do paradigma). Consequentemente, os documentos que não possuem nenhuma dessas categorias são enumerados com ausência.

Com relação à direção que o texto toma para com o paradigma estudado, o critério considerado foi o sentido que cada uma das unidades de registro extraídas apresentam. Assim, a direção neutra foi atribuída aos documentos em que o referido paradigma esteve ausente ou que não apresentaram perspectiva contrária a ele. A direção favorável é atribuída aos documentos que propunham a adoção de características desse paradigma ou convergiam com seus aspectos e perspectivas. A direção desfavorável é atribuída aos documentos que apresentam discordância de aspectos do mesmo.

Sobre a regra de enumeração referente a frequência, após a enumeração das categorias e classificação dessas quanto a presença/ausência e direção neutra/favorável/desfavorável são contabilizadas as frequências de cada uma dessas regras.

Apresentamos a seguir, um recorte do quadro³ de análise categorial dos dados desse estudo, abrangendo todas as regras de enumeração. Nele são apresentados dados referentes a dois documentos analisados, um referencial para a formação e um parecer.

³ Os quadros completos estão nos apêndices A e B do estudo.

Quadro 3 - Recorte da análise categorial da pesquisa

ANÁLISE CATEGORIAL			
UNIDADES DE REGISTRO (palavras, frases, parágrafos)			
DOCUMENTO: REFERENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 1999		DIREÇÃO	CATEGORIA
38	Assim, na forma como é concebido neste documento, o conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável.	FAVORÁVEL	ASPECTOS
58	Trata-se de aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos.		ASPECTOS
63	4.2. A atuação profissional como objeto de reflexão		ASPECTOS
67	A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem" vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa.		ASPECTOS
95	SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.		AUTORES REFERÊNCIA
96	ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: idéas e práticas. (Educa. Professores;3.)		AUTORES REFERÊNCIA
DOCUMENTO: PARECER CNE/CES nº 151, aprovado em 17 de fevereiro de 1998			
1	Documento consultivo: LDB 9394/96	NEUTRA	AUSENTE

Fonte: Elaborado pela autora⁴ (2020).

Observando os dados dispostos na figura podemos perceber que nos Referenciais para a formação de professores (1999) há a presença de aspectos, características e autores referência do paradigma da formação de professores orientada pela investigação e que a direção deste documento é favorável a esse paradigma. Já no Parecer CNE/CES nº151, 1998, que se trata de um documento de caráter consultivo, o referido paradigma está ausente, sendo atribuída, assim, a direção neutra.

Tendo apresentado como os dados foram reunidos, organizados e analisados, iniciamos no capítulo seguinte a exposição da análise de forma descritiva.

⁴ Dados da pesquisa.

5. ANÁLISE DOS DADOS

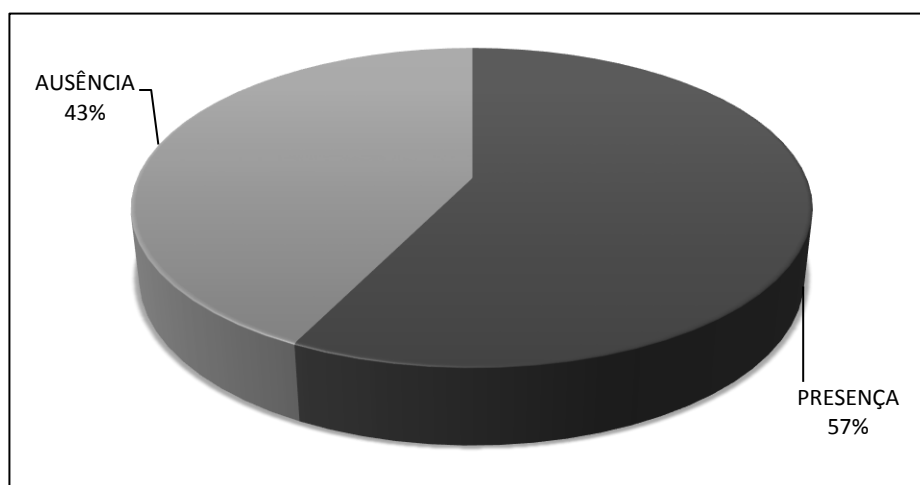
Nesta seção realizamos a exposição, análise e a interpretação dos dados relativos aos documentos selecionados. Dessa forma, na Seção 5.1, *A presença do paradigma da Formação de Professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: o que dizem os números*, apresentamos em forma de gráficos, os resultados encontrados nos 82 documentos normativos analisados.

Na seção 5.2, *O paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: os últimos trinta anos (1988-2018)*, descrevemos as informações consideradas significantes acerca do paradigma da formação de professores orientada pela investigação contida nos referidos documentos.

5.1. A presença do paradigma da Formação de Professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: o que dizem os números

Após a extração das 562 UR, suas classificações dentre as duas categorias eleitas nessa pesquisa (aspectos e autores referência do paradigma da formação de professores orientada pela investigação), a aplicação das regras de enumeração (presença/ausência), (direção neutra/favorável/desfavorável) e contagem frequencial organizamos, em forma de gráficos, os resultados encontrados. Neste sentido, são apresentados abaixo os percentuais de presença e ausência do paradigma investigado nos 82 documentos normativos analisados.

Gráfico 3 - Presença e ausência do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Inicialmente constatamos a presença do paradigma estudado em 47 dos documentos, ou seja, em 57% destes. A ausência, portanto, foi constatada em 35 documentos, totalizando 43%.

Entretanto, dentre os 82 documentos analisados, constatamos que havia aqueles que se destinaram a fins mais específicos, como responder a consultas/dúvidas de instituições, profissionais etc., ou atribuir nova redação a um ou vários trechos de documentos anteriores a eles correspondentes.

São documentos que assim se caracterizam: dez pareceres consultivos, oito pareceres, quatro resoluções, um decreto, uma portaria, uma lei, um projeto de lei e uma mensagem de veto, que atribuem nova redação a documentos correspondentes anteriores.

Em virtude desses 27 documentos não apresentarem conteúdos considerados significativos para a análise e contagem de presença ou ausência do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, em uma segunda apuração os subtraímos, contando apenas com àqueles que possuem conteúdo considerado relevante para a análise, que somam um total de 55 documentos, listados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Recorte dos documentos com conteúdo considerado relevante para a análise

DOCUMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE 1988 - 2018			
Nº	LEGISLAÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO	ANO
1	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	Lei	1988
2	POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Textos das palestras- Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil	1994
3	LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Lei	1996
4	PARECER CNE/CP Nº 4, DE 11 DE MARÇO DE 1997	Parecer	1997
5	PARECER CNE/CEB Nº 5, DE 07 DE MAIO DE 1997	Parecer	1997
6	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 26 DE JUNHO DE 1997	Resolução	1997
8	REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Referenciais	1999
9	PARECER CNE/CP Nº 53, DE 28 DE JANEIRO DE 1999	Parecer	1999
10	PARECER CNE/CEB Nº 1, DE 29 DE JANEIRO DE 1999	Parecer	1999
11	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999	Resolução	1999
12	PARECER CNE/CP Nº 115, DE 10 DE AGOSTO DE 1999	Parecer	1999
13	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999	Resolução	1999

14	PARECER CNE/CES Nº 970, DE 9 DE NOVEMBRO DE 1999	Parecer	1999
15	DECRETO Nº 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999	Decreto	1999
16	PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR (VERSÃO MAIO/2000)	Proposta de Diretrizes	2000
18	LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001	PNE	2001
19	PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR (VERSÃO FEVEREIRO/2001)	Proposta de Diretrizes	2001
20	PARECER CNE/CP Nº 9, DE 8 DE MAIO DE 2001	Parecer	2001
21	PARECER CNE/CP Nº 21, DE 6 DE AGOSTO DE 2001	Parecer	2001
24	PARECER CNE/CP Nº 28, DE 2 DE OUTUBRO DE 2001	Parecer	2001
25	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	Resolução	2002
26	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	Resolução	2002
30	PORTARIA MEC Nº 1.403 DE 09 DE JUNHO DE 2003	Portaria	2003
31	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 20 DE AGOSTO DE 2003	Resolução	2003
37	PARECER CNE/CES Nº 15, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2005	Parecer	2005
40	PARECER CNE/CP Nº 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2005	Parecer	2005
41	LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006	Lei	2006
43	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	Resolução	2006
45	LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007	Lei	2007
47	PARECER CNE/CP Nº 8, DE 02 DE DEZEMBRO DE 2008	Parecer	2008
48	DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Decreto	2009
49	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009	Resolução	2009
50	PARECER CNE/CP Nº 8/2009, APROVADO EM 2 DE JUNHO DE 2009	Parecer	2009
51	LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009	Lei	2009
53	PORTARIA NORMATIVA Nº 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009	Portaria	2009
55	LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009	LEI	2009
56	PORTARIA Nº 1.129, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009	Portaria	2009
58	PORTARIA NORMATIVA Nº 14, DE 21 DE MAIO DE 2010	Portaria	2010

59	DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010	Decreto	2010
60	DECRETO Nº 7.415, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010	Decreto	2010
61	PL8530/10 QUE INSTITUI O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2011-2020	PNE	2011
62	PORTARIA NORMATIVA Nº 3, DE 2 DE MARÇO DE 2011	Portaria	2011
63	PORTARIA Nº 1.087, DE 10 DE AGOSTO DE 2011	Portaria	2011
64	PORTARIA Nº 1.328 DE 2011- DE 23 DE SETEMBRO DE 2011	Portaria	2011
67	LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013	LEI	2013
69	PARECER CNE/CP Nº 6/2014, APROVADO EM 2 DE ABRIL DE 2014	Parecer	2014
70	LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	PNE	2014
71	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015	Resolução	2015
72	PARECER CNE/CP Nº 2/2015, APROVADO EM 9 DE JUNHO DE 2015	Parecer	2015
73	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	Resolução	2015
74	DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016	Decreto	2016
75	PORTARIA Nº 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017	Portaria	2017
78	PORTARIA Nº 158, DE 10 DE AGOSTO DE 2017	Portaria	2017
80	PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018	Portaria	2018
81	PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018	Portaria	2018

Fonte: Elaborado pela autora⁵ (2020).

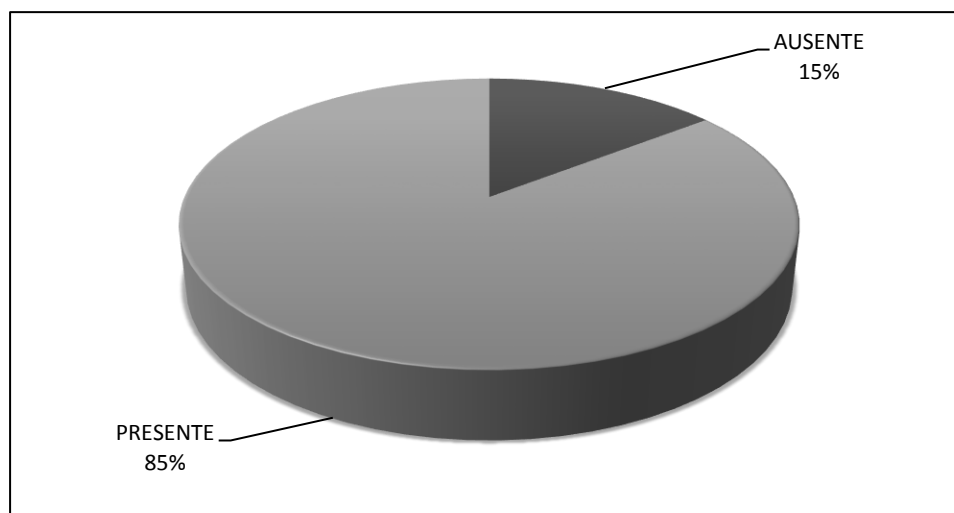
Na análise dos 55 documentos listados acima constatamos que o paradigma estudado esteve ausente de maneira significativa apenas em 15%, ou seja, oito, a saber: um parecer, uma resolução e seis portarias.

Com relação ao número de textos normativos em que consta a presença do paradigma formativo orientado pela investigação, contabilizamos 47 documentos, o que caracteriza 85% de presença.

Os referidos percentuais podem ser visualizados no gráfico abaixo:

⁵ Dados da pesquisa.

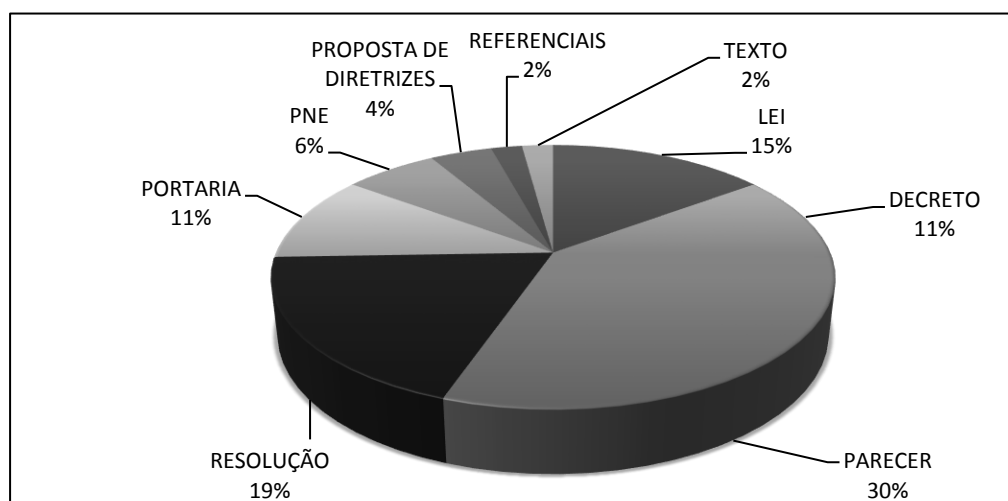
Gráfico 4 - Presença e ausência significativa do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

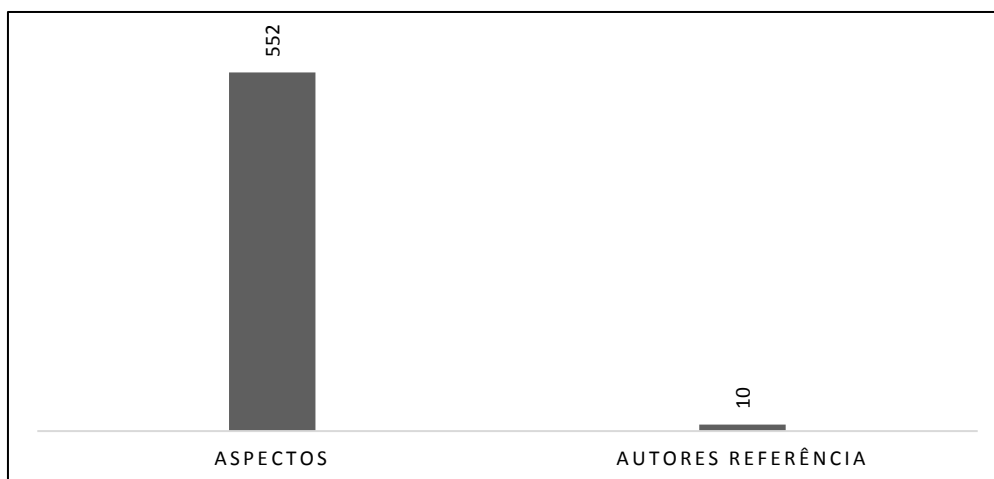
Tais documentos estão divididos em: sete leis, cinco decretos, catorze pareceres, nove resoluções, cinco portarias, três PNEs, duas propostas de diretrizes, um referencial e um texto. Apresentamos o percentual por tipo de documento a seguir:

Gráfico 5 - Presença do Paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos analisados: percentual por documento



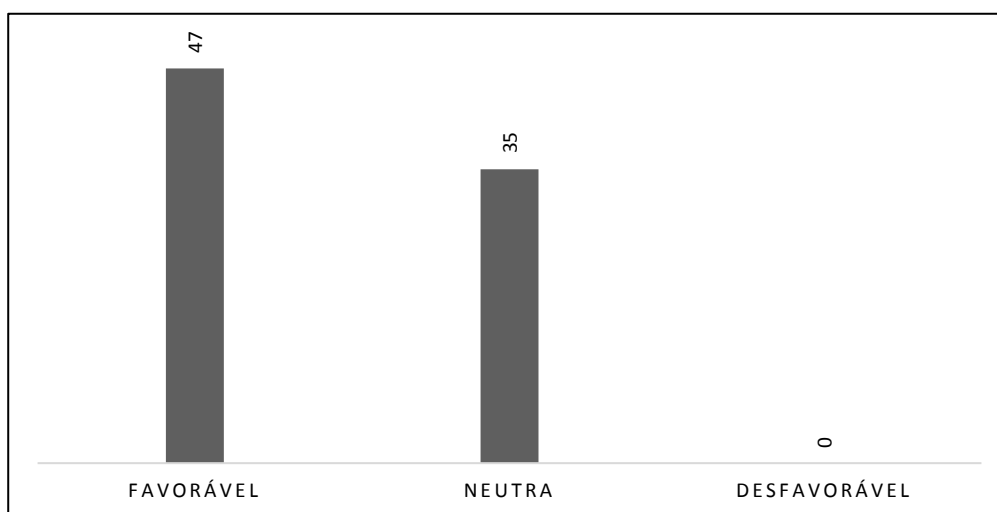
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Com relação à frequência, segunda regra de enumeração da análise, após a categorização das 562 UR, a contagem frequencial contabilizou: 552 UR categorizadas como aspecto, e dez como autores referência, conforme apresenta o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Frequência de categorias nas unidades de registro

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na terceira regra de enumeração, referente a direção favorável, neutra ou desfavorável desses documentos normativos para com o paradigma investigado, obteve-se como resultado os números mostrados no gráfico a seguir:

Gráfico 7 - Direção dos documentos com relação ao Paradigma da formação de professores orientada pela investigação

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É relevante destacar que atribuímos posição neutra aos 27 documentos que não apresentaram conteúdo significativo, e nos oito documentos em que há ausência desse paradigma, mas também não se encontra posição desfavorável ao mesmo. Assim, no que concerne a etapa de categorização relacionada a direção dos 82 documentos analisados, 47

apresentam direção favorável ao paradigma da formação de professores orientada pela investigação e 35 apresentam direção neutra.

5.2. O paradigma da formação de professores orientada pela investigação nos documentos normativos brasileiros: os últimos trinta anos (1988-2018)

Iniciamos a presente seção destacando que a discussão nela empreendida parte da análise dos 55 documentos que apresentaram conteúdo considerado relevante para a pesquisa.

Face às transformações estruturais, sociais e políticas pelas quais o Brasil passou desde a promulgação da Constituição de 1988, tanto os documentos normativos referentes à educação como aqueles, mais específicos, referentes à formação de professores apresentaram diversas propostas de mudanças/reformas, dentre as quais, destaca-se a significativa presença da premissa de que a reflexão deve estar presente ao longo da formação e também na rotina de trabalho dos professores.

Ao longo dos anos e de forma gradual, esses documentos passam a indicar que o sistema educacional do país tem como obrigação formar cidadãos com capacidade de criação cultural, científica e acima de tudo, com senso crítico. Percebe-se, portanto, notória ênfase sobre a ideia de que a educação e a pesquisa devem caminhar juntas, tanto para o docente como para o discente.

Em 1994, foi publicado pelo Ministério da Educação o livro intitulado ***Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil***, composto por textos das palestras proferidas no Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil, realizado em Belo Horizonte, naquele mesmo ano. Esses textos subsidiaram a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil, contando com textos de autoras como Sonia Kramer, Maria Malta Campos, Selma Garrido Pimenta, dentre outras.

Esse documento inicia ressaltando a condição da formação dos professores que atuavam na educação infantil naquela época:

Os professores da educação pré-escolar são, em sua maioria (56,6%), formados na habilitação magistério de segundo grau e um percentual maior (17%) tem curso superior. Não há dados que permitam quantificar, com confiabilidade, aqueles que possuem estudos adicionais à habilitação magistério ou licenciatura específica para atuar na área da pré-escola. Sabe-se, entretanto, que a oferta de formação específica para a educação pré-escolar, tanto no nível de segundo grau quanto no superior, apresenta números

irrisórios. Em 1990, conforme dados do SEEC/MEC, concluíram a habilitação de segundo grau para magistério de pré-escolar 2.844 alunos, em todo o País; no ensino superior, a licenciatura para pré-primário apresentou, em 1990, 313 Concluintes e, em 1991, apenas 261 alunos foram diplomados nessa habilitação. (BARRETO, 1994, p. 13).

Sobre a formação dos profissionais de creche e pré-escola o documento destaca ser “certamente crucial o compromisso de várias instâncias na formação dos profissionais da educação infantil, de universidades e representações profissionais, de centros de pesquisa a secretarias” (KRAMER, 1994, p. 22).

A respeito das Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania apresenta proposição de duas trilhas:

[...] uma: do ponto de vista da pesquisa, penso que é essencial continuar a aprofundar nossas investigações sem fixar dicotomias nem buscar verdades ou certezas, porque o conhecimento (o nosso e do deles) é sempre provisório e não apenas avança, mas evolui. Outra: do ponto de vista da intervenção educacional, julgo que é urgente questionar a forma com que o saber produzido tem sido divulgado aos professores na sua formação e na concepção/implementação de propostas. Nos dois casos, isso significa deslocar o eixo de nossas discussões contra ou a favor da pedagogia construtivista, crítica, tradicional etc. para uma perspectiva pluralista que lute contra a desigualdade sem anular as diferenças. (KRAMER, 1994, p. 25-26).

A autora também chama atenção, já naquela época, para a questão de dar condições para que a implementação de mudanças na formação de professores seja realmente possível:

Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E, se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto. (KRAMER, 1994, p. 26).

A reflexão também é destacada pela autora como componente importante para viabilidade de mudanças positivas na formação de professores da educação infantil. Neste sentido, a reflexão crítica seria um dos eixos norteadores de um currículo alternativo para a formação desses professores. Outro ponto relevante para esse novo currículo é a necessidade de expansão da pesquisa. Segundo a autora “uma política de formação precisa englobar a circulação do conhecimento disponível e estimular a produção” (KRAMER, 1994, p. 27).

Seguindo os textos dispostos nesse documento, Selma Garrido Pimenta apresenta em sua reflexão pressupostos importantes para a formação de professores, onde destaca a investigação e análise crítica sobre a formação:

1. a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam:

a - tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante.

b - possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. **Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real.**

c - explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização

d - instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança. Estes quatro tópicos podem vir a ser problematizados nas várias disciplinas e atividades que compõem os cursos de formação de professores no ensino médio. (PIMENTA, 1994, p. 50, grifos nossos).

Também nesse documento, Oliveira (1994) tece considerações sobre o papel da universidade na formação dos profissionais de educação infantil. A autora considera que a produção e divulgação de pesquisas tendo como objeto de estudo o processo de desenvolvimento e educação infantil consiste num ponto fundamental que a universidade deve assumir.

Oliveira também destaca que:

Por sua vez, **os conhecimentos produzidos pelas pesquisas realizadas pela Universidade devem ser confrontados com aqueles construídos pelos educadores em sua experiência de vida e sua formação profissional.** Daí que **atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional,** desde que haja respeito e autonomia de ambas as partes. (OLIVEIRA, 1994, p. 66, grifos nossos).

Destaca-se, assim, que a formação de professores precisaria aliar estudos teóricos com a formação em pesquisa. Neste sentido, a pesquisa participativa é assumida como modalidade de investigação possível e alternativa para a associação/confrontação de conhecimentos produzidos no âmbito da universidade e da escola.

Objetivando fornecer subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil, o documento finaliza apresentando um relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações, tendo como base as questões, análises e discussões nele contidas, dentre as quais destacamos aquelas relacionadas a pesquisa.

No item 13 do tópico II. Diretrizes para a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Infantil, o relatório traz:

13 - Incentivo à produção e à disseminação de pesquisas sobre inúmeros temas pertinentes à educação infantil, garantindo subsídios financeiros a fim de que universidades e centros de pesquisa tenham condições concretas para contribuir no avanço do conhecimento teórico, na busca de alternativas práticas e no desenvolvimento de estudos avaliativos de experiências de educação infantil e de formação dos profissionais de creches e pré-escolas. (KRAMER, 1994, p. 75-76).

Já no item 5 do tópico 111, Recomendações ao MEC, consta o seguinte direcionamento:

5 - Estabeleça intercâmbio estreito com o INEP, CAPES, CNPQ, FINEP e Fundações Estaduais do Amparo à Pesquisa, não só para viabilizar a disseminação do conhecimento produzido na área da educação infantil, mas também para apoiar e fomentar novas pesquisas, inclusive estimulando outras áreas do conhecimento a realizarem estudos relativos à educação da criança pequena, às suas práticas sociais e às políticas a ela direcionadas, bem como a produzirem a tecnologia necessária para desenvolvê-las. (KRAMER, 1994, p. 77).

As mudanças ocorridas no país relativas ao período de redemocratização favoreceram uma visão mais ampla sobre a importância do professor e de seu papel nas transformações educacionais então almejadas. Neste sentido, a formação de professores ganhou visibilidade no âmbito legislativo, que passou a formular e propor inovações visando melhorias para a educação nacional. Como podemos conferir na **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394, de 20 de dezembro de 1996**, onde o papel do professor e da escola estão em destaque. Consequentemente, passa-se a tratar da formação de professores de forma mais exigente, visando alcançar melhorias para o sistema educacional como um todo.

Assim, a LDB 9394/96 institui, em seu artigo 62, que a “formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior.”, tendo antes, no artigo 43, afirmado que a “educação superior tem por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica [...]” (BRASIL, 1996).

Neste sentido, na legislação passa-se a orientar que o professor conceba a prática do processo educativo como uma prática reflexiva e não como uma atividade meramente técnica, o que passa a exigir que os docentes tenham conhecimentos adquiridos em processos reflexivos, consultando teorias e em pesquisa contínua.

A questão da elevação da formação de professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ao nível superior gerou inúmeros debates após a promulgação da nova LDB, tendo em vista que a referida lei direciona que essa formação deveria ser oferecida pelas Universidades e pelos Institutos Superiores de Formação. No entanto, ainda admite a formação de nível médio dos professores dos anos iniciais da Educação Básica.

Já no fim dos anos mil novecentos e noventa, o **Parecer CNE/CP nº04/1997** tratou da proposta de resolução referente ao programa especial de formação de professores para o 1º e 2º graus de ensino - esquema I, com vista a substituir a Portaria Ministerial nº 432/71, tendo como relatora a então Conselheira Hermengarda Alves Ludke, pesquisadora cujos estudos focalizam questões referentes à formação, pesquisa e profissão docente.

O referido parecer inicia salientando a existência, naquela época, de demanda emergencial de formação de professores para atuarem nas quatro últimas séries do primeiro grau e no segundo grau. O documento faz também ressalvas com relação à necessidade de se considerar que existem diferenças e necessidades diversas por parte de cada região, estado e município do país, bem como diferenças ainda mais específicas relacionadas às disciplinas ou áreas de conhecimento.

Mais à frente, a redação do documento traz reflexões acerca do papel da universidade na formação de professores para atuarem na Educação Básica:

A universidade vem assumindo com dificuldades sua responsabilidade irrecusável quanto à formação de professores para o ensino básico. Nessa já longa trajetória assinalam-se pontos positivos e negativos, provavelmente a balança pendendo mais para o lado destes, não apenas em nosso país. Parece constituir problema universal o desafio de delimitar com precisão o papel das instituições de ensino superior na preparação de futuros professores. **Entretanto, embora sem essa precisão, já se pode registrar consenso sobre a importância desse papel e a certeza de que ele representa a garantia de contato do futuro professor com o universo da pesquisa e com um modo de vida e de trabalho voltado primordialmente para a construção do conhecimento, além da sua difusão.** (BRASIL, 1997a, p. 2-3, grifo nosso).

Percebe-se, assim, que o documento parece reconhecer, já em seu início, a relevância do contato do futuro professor com o universo da pesquisa em sua formação inicial, bem como a importância deste contato para a construção e difusão do conhecimento.

Prosseguindo, o documento aborda os problemas estruturais existentes nas licenciaturas naquela época e a importância da aprovação da proposta apresentada pelo então Ministro da Educação e do Desporto, visando substituir a Portaria Ministerial nº432/71, no sentido de estimular discussões e mudanças pertinentes tanto para as licenciaturas, como para a formação de professores:

Enfatizamos a importância da definição de uma política nacional ampla para a formação profissional de docentes, que trate integralmente a formação inicial, as condições de trabalho, as questões salariais e de carreira e a formação continuada. (BRASIL, 1997a, p. 3).

Neste sentido, o documento salienta a necessidade de estabelecimento de uma política nacional de formação de professores que considere a importância da integração dos conhecimentos teóricos e práticos “de forma a evitar a dicotomia apontada consistentemente por pesquisas como um dos fatores da baixa qualidade da formação do professor” (BRASIL, 1997a, p. 4).

Com relação a vivências práticas o documento direciona que:

A parte prática do programa será realizada em escolas que ministrem ensino básico, sob a supervisão da instituição que oferece o programa especial, uma vez que a grande maioria das escolas não conta com profissionais habilitados e infra-estrutura adequada para efetivar essa supervisão. (BRASIL, 1997a, p. 4).

O então parecer foi aprovado, dando origem a **Resolução CNE/CP nº02/97**, que determinou que a formação de professores para atuarem das quatro últimas séries do ensino fundamental, no ensino médio e na educação profissional em nível médio, passaria a ser realizada em cursos de licenciatura regulares, para aqueles que possuísem diploma de educação superior, ou nos programas especiais de formação pedagógica⁶, por ele estabelecidos.

No ano de 1999 o **Parecer CNE/CEB nº01/99** propunha diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores na modalidade normal, em nível médio. Sobre a necessidade da formação de professores ainda nesse nível de ensino o documento destacou:

Tal flexibilidade é compatível com o esforço dos legisladores no sentido de contemplar a diversidade e a desigualdade de oportunidades que perpassam a realidade educacional no país. Sem criar impedimentos formais para a oferta

⁶ Tais programas visam suprir a carência de professores habilitados em certas disciplinas e localidades, em caráter especial, portanto, tem como público portadores de diploma de nível superior, em cursos relacionados à habilitação pretendida (BRASIL, 1997b, p. 1).

dessa modalidade de atendimento educacional, de fato, a lei desafia os sistemas a repensá-la sob novas bases. A rigor, seu reconhecimento expressa um movimento em busca da recuperação da sua identidade, na medida em que é a única modalidade de educação profissional em nível médio que a lei reconhece e identifica. As políticas educacionais haverão de respeitar essa peculiaridade e envidar esforços para dar consequência à valorização do magistério em todas as suas dimensões. (BRASIL, 1999a, p. 14).

Nesta direção, apesar da intenção de que a formação de professores fosse realizada apenas em nível superior, a formação de nível médio, continuou sendo admitida. O então parecer reforçava o que o Plano Nacional de Educação sinalizava “[...] a desejabilidade da formação inicial em cursos de licenciatura, sem desconhecer a formação admitida por lei” (BRASIL, 1999a, p. 16). Assim, a formação de professores em curso normal seria provisória, sendo parte de um processo de transição “[...] que deverá ocorrer, no arco da diversidade que se configura no país, sem impedir a expansão da educação infantil e a universalização do ensino fundamental” (BRASIL, 1999a, p. 17).

Portanto, segundo o documento, reconhecer o caráter provisório da admissão da formação de nível médio era fundamental para que a elevação desta não impactasse no cenário educacional do país. Neste sentido, o referido parecer ressalta que:

[...] desde as origens do curso Normal o debate sobre a qualidade da educação nunca se afastou do entendimento que propugna por graus mais elevados de preparação dos profissionais que vão exercer a docência. Por certo, este era o fundamento dos cursos de especialização que ao lado dos dois ciclos do ensino Normal, eram previstos no Decreto-Lei nº 8530/46 que instituiu a Lei Orgânica dessa modalidade de ensino. (BRASIL, 1999a, p. 17).

Sobre a implementação da elevação da formação de professores atuantes nos anos iniciais da Educação Básica no contexto brasileiro o mesmo parecer afirma:

Ao acenar com a formação inicial, no horizonte da “universitarização”, a perspectiva confronta-se com as dificuldades de uma realidade que não dá conta, por inteiro, das condições necessárias à implementação da inovação proposta. Depende, portanto, de negociações e decisões que deverão contemplar as especificidades locais e os procedimentos que fundamentam a convivência democrática. (BRASIL, 1999a, p. 18).

Destacando também que se tratava “de um patamar a ser alcançado e de condições a serem criadas, num país que ainda conta com um grande contingente de professores leigos, com escolarização no nível do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, sem a habilitação de Magistério” (BRASIL, 1999a, p. 21-22).

Neste sentido, o documento ressalta que:

Desse modo, a oferta do curso Normal atende o que prescreve a lei e, além de tudo, possibilita ao poder público proceder à passagem da formação inicial de nível médio para a de nível superior, sem prejuízo da expansão da educação infantil e da universalização do ensino fundamental. Para tanto, deverá, no mínimo, cumprir os requisitos de qualidade exigidos para profissionais que têm a atribuição de definir, no exercício da atividade pedagógica, o que e como ensinar. (BRASIL, 1999a, p. 22).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (DCNs)*, mesmo que ainda relativas à formação realizada em nível médio, também preconizavam a importância de o professor desenvolver uma postura investigativa e reflexiva no processo de formação profissional.

A respeito da reflexão sobre a prática o parecer menciona os apontamentos presentes na LDB 9394/96, que a consideram como um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação,

Só assim, torna-se fator determinante da dinâmica educativa, aliado incontestemente das reformas que se apresentam como alternativas de qualificação do processo educativo e, ainda, como declaram os teóricos da educação emancipatória, o intelectual que une, no contexto da sala de aula, a análise crítica com a possibilidade de mudança. Dessa forma, circunscreve o exercício da docência na inteligência maior a respeito dos problemas e das soluções encontradas coletivamente pela sociedade, assumindo de forma solidária sua condição de profissional. (BRASIL, 1999a, p. 11-12).

Assim, tendo em vista os preceitos da LDB 9394/96, a formação de professores em curso normal passou a contemplar questões como a reflexão permanente sobre a prática visando melhor atuação do docente frente a complexidade de seu trabalho. O destaque dado a esta questão localiza-se nos itens IV, V e VII das diretrizes curriculares para o curso Normal em nível médio, do referido parecer:

IV – Na estruturação das propostas pedagógicas, a ênfase dada ao diálogo em todas as suas formas deverá preparar os professores para lidar com um paradigma curricular que articule conhecimentos e valores, em áreas ou núcleos curriculares que interagem no processo de constituição de conhecimento, valores e competências necessárias ao exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Dessa forma, as áreas ou núcleos curriculares possibilitarão a formação básica geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e **a produção de conhecimento a partir da reflexão permanente sobre a prática. [...]**

VI – A reflexão sistemática sobre o saber do fazer de cada professor e da escola como um todo é impulsionadora do processo de produção do conhecimento que se instaura como uma atividade crítica desde as origens da formação do professor. No curso Normal, a reflexão sistemática sobre a prática deve conferir validade aos estudos e às experiências a que são expostos alunos e professores. Ao eleger o fazer como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’.

VII – As escolas, com seus desafios e soluções, ao se tornarem campo de estudo e investigação dos alunos do curso Normal, devem enriquecer a sistematização da reflexão sobre a prática, submetendo-se a um processo de avaliação permanente que identifique a adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição [...]. (BRASIL, 1999a, p. 27-29, grifos nossos).

O então parecer resultou na **Resolução CNE/CEB nº02/99**, que Instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Esta resolução também cita a investigação e a reflexão sobre a prática como aspectos importantes da formação do professor, conforme abaixo:

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, inspiradas nos princípios éticos, políticos e estéticos, já declarados em Pareceres e Resoluções da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, deverão preparar professores capazes de : I - integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a Educação Básica no país; **II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; [...]**

Art. 3º Na organização das propostas pedagógicas para o curso Normal, os valores, procedimentos e conhecimentos que referenciam as habilidades e competências gerais e específicas previstas na formação dos professores em nível médio serão estruturados em áreas ou núcleos curriculares. § 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e **a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática [...]**. (BRASIL, 1999b, p. 1-2, grifos nossos).

Também no ano de 1999 os **Pareceres CNE/CP nº53/99 e CNE/CP nº115/99** trataram do direcionamento presente no art. 62 da LDB 9394/96, que determina que a formação de professores deve ser propiciada por universidades e institutos superiores de educação.

Neste sentido, objetivam estabelecer diretrizes gerais para os institutos superiores de educação. Salientam, portanto, que a LDB 9394/96, em seu art. 13 traz alterações importantes no que se refere a atuação dos professores, reconhecendo a importância da participação docente em processos escolares, para além da sala de aula, abrangendo desde a elaboração do projeto político pedagógico (PPP), contato com a comunidade, processo de avaliação, elaboração de conteúdo, dentre outros.

O Parecer CNE/CP nº 115 afirma:

Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla. Esta nova prática implica competências, habilidades e conhecimentos específicos, cuja aquisição deve ser o objetivo central da formação inicial e continuada dos docentes. (BRASIL, 1999c, p. 1-2).

No que se refere à necessidade de elevação da formação de professores que atuam no ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental para uma formação em nível superior, bem como a proposta desta formação ser realizada através do Curso Normal a ser oferecido pelo Instituto Superior de Educação, o documento destaca:

A proposta de Curso Normal Superior dentro do Instituto Superior de Educação tem exatamente o objetivo de prover esta formação profissional, preparando docentes para ministrar um ensino de qualidade, dentro da nova visão de seu papel na sala de aula, na escola e na sociedade. Ao propor uma Instituição e não simplesmente um curso, fica configurada a idéia da constituição de todo um novo ambiente institucional, mais propício à renovação das práticas necessárias à formação dos docentes (BRASIL, 1999c, p. 2).

O documento coloca em relevo duas problemáticas de destaque no cenário educacional da época, ambas reconhecidas pelo legislativo: a necessidade de elevação da formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica, e a superação da dicotomia entre teoria e prática, presente na formação desses professores. Sobre a formação a ser oferecida no âmbito dos Institutos Superiores de Educação o documento define:

Os Institutos Superiores de Educação deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente aos

processos de ensino e de aprendizagem relacionados à Educação Básica e à educação escolar como um todo, com campo de atuação específico e delimitado. Eles poderão também propiciar a articulação e a complementação de seus cursos com cursos de pedagogia e, ainda conviver com outros formatos de preparação profissional para o magistério, na acepção hoje aceita, que engloba a regência em sala de aula e o desenvolvimento de atividades que dão diretamente suporte ao ensino. **Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.** (BRASIL, 1999c, p. 3, grifo nosso).

Assim, a integração entre teoria e prática na formação dos futuros professores dentro desses institutos é prevista por meio da concomitância entre disciplinas teóricas e práticas de ensino. Sobre os momentos práticos o documento enfatiza que eles objetivam “[...] proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação” (BRASIL, 1999c, p. 3).

Esses pareceres resultaram na **Resolução CNE/CP nº01/99**:

A Resolução aborda, dentre outras questões, princípios de formação, competências a serem desenvolvidas, formas de organização dos Institutos, composição de seu corpo docente, carga horária dos cursos e finalidades do Curso Normal Superior, reforçando o caráter articulador dos ISEs. [...] d) favorece, em razão de promover as condições formais dessa aproximação, o desenvolvimento da pesquisa, que deve abranger o objeto do conhecimento enquanto objeto de ensino. (BRASIL, 1999d, p. 19).

No segundo parágrafo do artigo 1º dessa referida resolução é enfatizado que a organização do curso normal superior, bem como de cursos de licenciatura e dos programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação visavam capacitar profissionais aptos a:

- I – conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas de conhecimento que serão objeto de sua atividade docente, adequando-os às necessidades dos alunos;
- II - compreender e atuar sobre o processo de ensino-aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino;
- III - resolver problemas concretos da prática docente e da dinâmica escolar, zelando pela aprendizagem dos alunos;

IV - considerar, na formação dos alunos da Educação Básica, suas características sócio culturais e psicopedagógicas;

V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente. (BRASIL, 1999d, p. 2, grifo nosso).

Assim, é possível constatar que a sistematização e socialização das reflexões sobre a prática docente são consideradas importantes para o processo de ensino aprendizagem nesses institutos de formação, além de serem visualizadas também como relevantes para viabilizar melhorias do próprio sistema de ensino.

Ainda no ano de 1999 o MEC, com o objetivo de orientar as transformações na formação de professores do país divulgou o documento intitulado ***Referenciais para a Formação de Professores***, elaborado considerando os debates e tendências nacional e internacional a respeito do perfil profissional do professor. Neste sentido, como o próprio documento salienta:

Ao divulgar este documento, a Secretaria de Educação Fundamental dirige-se às Secretarias de Educação - responsáveis por políticas de formação nos estados e municípios - e às agências formadoras -que têm responsabilidade direta sobre a formação e a educação de modo geral. Espera-se que gere reflexões por parte dos formadores de professores e seja usado nos âmbitos de gestão do sistema educativo e das instituições formadoras, como subsídio para a tomada de decisões políticas. Com essa perspectiva, o presente referencial assume a importância das discussões em torno da formação de educadores, sem perder de vista a necessária articulação com as demais políticas educacionais. (BRASIL, 1999e, p. 15).

Para publicação do documento o MEC contou com a consultoria de pesquisadores do campo educacional, dentre eles: Antonio Nóvoa; Isabel Alarcão; José Carlos Libâneo; Miguel Arroyo; Philippe Perrenoud; Selma Garrido Pimenta. Tendo contado também com o parecer favorável de autores como Anne Marie Chartier; Bernardete Angelina Gatti e Marli André. Sobre o processo de elaboração dos referenciais o documento esclarece:

A primeira versão do texto foi tornada pública em dezembro de 1997, momento em que se solicitou da comunidade educacional brasileira a leitura, discussão e análise crítica do teor do documento. O ano de 1998 foi um período de intensa interlocução, estabelecida por meio de pareceres, da discussão com inúmeros consultores nacionais e internacionais e de encontros para colher sugestões de professores, formadores, especialistas, técnicos e gestores do sistema educacional de todo o país. Foram solicitados 370 pareceres e recebidos 171, contendo análise e sugestões para modificação de duas versões preliminares do documento: da primeira versão, 151 pareceres, feitos por instituições e especialistas do Brasil e de outros países; de uma segunda versão, 20 pareceres, feitos unicamente por especialistas brasileiros. (BRASIL, 1999e, p. 9).

É importante destacar que dentre os referenciais teóricos que orientaram a elaboração do documento estão trabalhos de D. Schön e K. Zeichner. Contendo, portanto, forte destaque da relevância do desenvolver crítico e reflexivo dos professores ao longo dos processos formativos, bem como o papel que isto desempenha nos processos educacionais:

É preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. **É preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo.** (BRASIL, 1999e, p. 24, grifo nosso).

Neste sentido, o documento destaca o fato de que, tanto a análise das atividades desenvolvidas em sala de aula, como o uso profissional da escrita pelos professores, ganha pouco ou nenhum espaço nas formações continuadas:

[...] muitos professores não dominam fluentemente os procedimentos que permitem ler e escrever de forma reflexiva e precisam superar essa limitação com a ajuda de seus formadores, sem a qual não conquistarão a competência que permite a todo profissional estudar e documentar seu trabalho com autonomia. (BRASIL, 1999e, p. 48).

No item 2.2. *Ação e reflexão*, o referido documento apresenta conceitos antes propostos por Donald Schön, para abordar a relação entre reflexão e ação no ensino e sobre os níveis de conhecimento do professor:

Há um *conhecimento na ação*, ou seja, aquele que, interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. Trata-se de um conhecimento decorrente também de "crenças" muitas vezes implícitas - que em algum momento do passado podem até ter sido conscientes, fundadas em teorias científicas ou espontâneas que resultam da experiência prática no exercício profissional e se expressam em um *saber fazer* espontâneo. Por outro lado, envolvido na ação, o professor é suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica e precisa tomar decisões em cada caso específico. Faz, portanto, uma reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento. Entretanto, quando confronta suas ideias, teorias e crenças com a prática imediata, precisa atuar com sensibilidade, estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa. A esse processo chama-se *reflexão na ação*. Essa reflexão na ação é parte inevitável do trabalho do professor e não substitui a análise que se pode realizar a posteriori sobre as características e processos da ação desenvolvida, a chamada *reflexão sobre a ação*. Essa preocupação ocorre quando o

profissional, liberto dos condicionamentos situacionais, pode aplicar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para tematização, avaliação e reorientação da sua prática. (BRASIL, 1999e, p. 60, grifos do documento).

Esse tópico nos chama atenção por evidenciar a importância da reflexão para o fazer/ação do professor em sala de aula. Sobre essa relação entre reflexão e ação no fazer pedagógico o documento ressalta também:

Assim, pode-se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professor uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da *reflexão a posteriori*, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações. (BRASIL, 1999e, p. 61, grifo do documento).

O documento aborda, ainda, a formação de professores e a construção da competência profissional, temática também em evidência à época, principalmente em decorrência dos debates nacionais e internacionais acerca da identidade do professor e da profissionalização do magistério. É possível notar que há, nesse documento, a preocupação em abordar a competência para além de uma visão técnica, como fator imprescindível para o processo de profissionalização:

Competência, como entendida neste documento, refere-se à capacidade de mobilizar múltiplos recursos, entre os quais os conhecimentos teóricos e experienciais da vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho. Apoiar-se, portanto, no domínio de saberes, mas não apenas dos saberes teóricos, e refere-se à atuação em situações complexas. [...] Trata-se de uma competência que se define em ato, num saber agir que necessita ser reconhecido pelos pares e pelos outros e cuja constituição pode - e deve - ser promovida em termos coletivos. (BRASIL, 1999e, p. 61-62).

Desta forma, de acordo com este documento, o desenvolver das competências: “[...] favorece uma verdadeira apropriação dos saberes já produzidos pela comunidade educativa para elaborar respostas originais” (BRASIL, 1999e, p. 62).

Assim, de acordo com o documento:

O trabalho do professor - e, portanto, sua formação - inclui competências de um profissional intelectual que atua em situações singulares. Para tanto, o domínio teórico do conhecimento profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizá-lo em situações concretas, qualquer que

seja sua natureza. A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. E isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer, fazendo. (BRASIL, 1999e, p. 62).

Outro ponto em destaque nessa discussão sobre as competências na formação de professores é a questão da prevalência dos saberes teóricos, que segundo o documento, ocupariam grande parte da formação, e a pouca exploração da formação prática. O documento afirma que, por meio de uma formação desse tipo “os professores aprendem um discurso que não modifica sua atuação junto aos alunos. Entretanto, a análise do trabalho educativo escolar demonstra que não basta ao professor ter conhecimentos sobre a prática, é fundamental saber fazer” (BRASIL, 1999e, p. 63).

Neste sentido, o documento ressalta a necessidade de uma reorganização da formação dos professores que considere a importância do aprendizado prático do ensino e dos saberes dele resultantes, confluindo com as ideias de uma nova epistemologia da prática de Schön (1983). O documento põe em relevo a necessidade de formar um profissional reflexivo, destacando a reflexão como elemento fundamental para o desenvolvimento profissional permanente do professor,

O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa corresponsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis. (BRASIL, 1999e, p. 66, grifo nosso).

Sobre a atuação profissional como objeto de reflexão salienta:

Pela natureza de sua atuação, o professor promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de

intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim, a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor. (BRASIL, 1999e, p. 108).

O documento ressalta, assim, a diferença da pesquisa a ser desenvolvida pelo professor, que seria “um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas” (BRASIL, 1999e, p. 108). Nesta direção, destaca:

A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem" vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa. (BRASIL, 1999e, p. 109).

Em novembro do mesmo ano, o CNE apresentou o **Parecer CNE/CES nº970/99**, com vistas a interpretar os direcionamentos presentes na LDB 9394/96 para a formação de professores, com relação ao tipo de curso para essa formação, objetivando que ela ocorra no âmbito dos cursos normais superiores. Segundo o documento, tinha-se em vista “que esses cursos viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso mesmo, os cursos foram denominados Normal Superior” (BRASIL, 1999f, p. 1). Seguindo por essa via, o parecer ressaltava a indicação da LDB de que a formação dos professores para os anos iniciais da Educação Básica se daria nos cursos normais superiores.

A respeito da formação em curso de pedagogia, de acordo com o documento, esta formaria apenas para cargos administrativos, de planejamento, supervisão e orientação educacional. Segundo sua interpretação, a referida LDB indicava que uma distinção entre o curso de Pedagogia e aqueles destinados à formação de professores (BRASIL, 1999f, p. 2).

Com relação ao lócus dessa formação, o referido documento destaca que esta poderia ser oferecida tanto nos institutos superiores de formação como em universidades:

Apesar do caput art. 63 referir-se aos Institutos Superiores de Educação, **parece fora de dúvida que os cursos normais superiores não se restringem aos Institutos Superiores de Educação, mas que se trata de um tipo**

específico de curso que, como os demais destinados à formação de docentes para os outros níveis de ensino, pode ser oferecido tanto nas universidades como nesses Institutos e que é este curso o necessário para a formação de docentes para a EI e as SIEF. (BRASIL, 1999f, p. 2, grifos nossos).

Nesta direção, o parecer finaliza enfatizando:

Julgamos que, conforme o estabelecido no Parecer CES 115/99, a criação de cursos específicos para a formação de professores para as SIEF e EI, com projeto pedagógico próprio, que contemple o equilíbrio entre as matérias pedagógicas e aquelas destinadas a oferecer aos futuros docentes o domínio necessário das áreas de conhecimento que integram as Diretrizes e Parâmetros Curriculares para esses níveis de ensino, consiste opção correta. **Por esta razão, julgamos que não devem mais ser autorizadas as habilitações para magistério nas SIEF e EI nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores.** (BRASIL, 1999f, p. 2, grifos nossos).

Tal parecer foi aprovado por maioria do Conselho e pela Câmara de Educação Superior (CES). Finalizando o conjunto de documentos normativos referentes ao ano de 1999 temos o **Decreto nº 3.276/1999**, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. O documento refere-se à organização curricular e ao locus da formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica. Dentre os direcionamentos de organização destacamos o parágrafo 2 do 3º artigo em que consta: “§ 2º A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores” (BRASIL, 1999g, p. 1). Esse parágrafo foi alterado pelo **Decreto nº 3.554/2000**, que substituiu o termo “exclusivamente” por “preferencialmente” (BRASIL, 2000a).

Com relação ao locus em que essa formação se daria, o artigo 4º apresentou:

Art. 4º Os cursos referidos no artigo anterior poderão ser ministrados:

- I – por **institutos superiores de educação**, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;
- II – por **universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior legalmente** credenciadas para tanto. (BRASIL, 1999g, p. 2, grifos nossos).

Mais à frente, no primeiro parágrafo do artigo 5º, o documento trata da definição das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, que deverão considerar as seguintes competências:

- I – comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática;
- II – compreensão do papel social da escola;
- III – domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar;
- IV – domínio do conhecimento pedagógico, incluindo as novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos;
- V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...]. (BRASIL, 1999g, p. 2, grifo nosso).**

Nota-se, mais uma vez, a associação entre a investigação e a formação e o trabalho dos professores, em um importante documento normativo da formação de professores.

Em maio de 2000 o Ministério da Educação - MEC submeteu uma ***Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior***. Neste período, os debates sobre a formação de professores tinham grande enfoque na figura do professor. Questionamentos sobre seu papel, formação, saberes, profissionalização e atuação geraram disputas dentre as diferentes concepções presentes no campo educacional.

Uma das principais mudanças da LDB 9394/96 consiste na reforma curricular, que incorpora as três etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio) como Educação Básica. Nesta direção, tanto as mudanças constantes na LDB 9394/96, nas DCNs, assim como as presentes nos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, suscitaram grandes desafios para a formação de professores no país. Segundo o documento, essas demandas de reforma da Educação Básica trouxeram a necessidade de repensar os modelos de formação de professores já existentes, e de implementar mudanças que viabilizassem uma formação que contemplasse essas novas exigências:

É amplamente reconhecido que só a existência de professores preparados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos pode dar sustentação a médio e longo prazo à reforma da Educação Básica e abrir caminho para que novas gerações da mesma surjam, a partir da avaliação e ajuste das medidas que estão sendo implementadas agora. Embora todas as políticas que se destinam a prover as condições básicas para o funcionamento da escola sejam importantes, só professores que assumam, na prática, os princípios da reforma poderão garantir o bom uso dos materiais, fazer do desenvolvimento curricular um processo vivo e dar à gestão educacional a dimensão pedagógica da qual ela tanto se ressentia nos dias de hoje. (BRASIL, 2000b, p. 12).

O direcionamento para elevação da formação de professores é outro ponto importante da LDB 9394/96, considerado como fundamental para o novo cenário educacional que se desenhava. Embora a lei admitisse a formação em nível normal, essa flexibilidade, conforme já

citado anteriormente, foi considerada como transitória. No ano de 1999 o já citado Decreto nº 3.276/1999 regulamentou a formação básica comum para a formação dos professores das diferentes etapas da Educação Básica e determinou, em seu artigo 5º, a elaboração de diretrizes curriculares nacionais para essa formação.

A reforma da Educação Básica trouxe, portanto, novos deveres para a escola, como elucida a proposta:

No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo. Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso que aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. **É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.** (BRASIL, 2000b, p. 10, grifo nosso).

Conforme é possível visualizar, nesse documento há a presença de premissas relativas ao paradigma do professor reflexivo, vinculados, inclusive, aos direcionamentos da LDB 9394/96, com o reconhecimento da importância da reflexão tanto em processos formativos como no trabalho do professor:

Nesse contexto, a formação inicial como preparação profissional tem papel crucial para possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e possam experimentar, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuar nesse novo cenário. **A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.** (BRASIL, 2000b, p. 13, grifo nosso).

O documento enfatiza a clareza da LDB com relação à necessidade de “isomorfismo” entre os processos de formação dos professores com as situações formativas que este vivenciará com seus alunos, para que seja possível o alcance de “experiências significativas de aprendizagem” (BRASIL, 2000b, p. 16). Esta tese de isomorfismo é proposta pela relatora Guiomar Namó de Melo, conselheira da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE desde 1997. Percebemos que há uma considerável presença de tal relatora tanto nos documentos

referentes à formação de professores, como naqueles mais gerais da Educação Básica, elaborados entre os anos 1997 a 2001. Além de relatora do presente documento, tal conselheira também foi relatora do Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e das Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (1999).

No presente documentos também é abordada a desarticulação entre conteúdos pedagógicos e conteúdo de ensino, e a “diferença” entre os cursos de pedagogia, que cita como sendo uma formação que considera a prática como residual, com enfoque na formação de profissionais especialistas, com largo aprofundamento teórico e a formação que enfoca na “[...] preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente” (BRASIL, 2000b, p. 21). Ou seja, uma formação que contemple a relação entre teoria e prática. O documento destaca que, em decorrência disto, as mudanças pretendidas na “formação inicial de professores, necessariamente, terão que enfrentar problemas no campo institucional e no campo curricular que precisam estar claramente explicitados” (BRASIL, 2000b, p. 21).

O presente documento indica a necessidade de um projeto comum para a formação dos professores da Educação Básica, capaz de articular e equiparar a formação dos professores que nela atuarão. Com relação a essa nova formação então pretendida, o documento aponta que os processos de organização curricular e de organização institucional estão intimamente ligados. No entanto, ressalta que “[...] o que temos assistido mais comumente é a organização institucional determinando a organização curricular, quando deveria ser exatamente o contrário, também, porque ela própria tem papel formador” (BRASIL, 2000b, p. 22).

Nesta proposta de diretrizes (BRASIL, 2000b, p. 23) também há menção à necessidade de maior articulação das instituições formadoras de professores e a comunidade na qual estão inseridas. Ponto também elucidado é a importância da cultura no processo de formação de professores para aprimoramento dos conhecimentos sociais:

Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, permeando todos os espaços/tempos institucionais, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional. (BRASIL, 2000b, p. 28).

Nesse sentido o documento ressalta que:

Se a reforma da Educação Básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, que incorpore o tratamento de questões sociais urgentes, isso não poderá ser realizado se os professores de todos os segmentos da escolaridade não tiverem uma sólida e ampla formação cultural. (BRASIL, 2000b, p. 28).

O documento destaca que a formação inicial de professores normalmente se restringe à preparação do futuro professor para a regência. Com a ampliação de suas incumbências através das diretrizes da LDB 9394/96 houve o reconhecimento do importante papel do professor na elaboração do projeto político pedagógico e demais documentos do contexto escolar, e da necessidade de que o mesmo assuma um papel mais ativo no espaço escolar como um todo.

Assim, no âmbito dos discursos normativos, assumem maior destaque a prática, os saberes que lhe são inerentes, a investigação como recurso didático de aprimoramento, e também a reflexão sobre a ação.

Segundo a referida proposta:

Uma concepção mais ampla de prática implica em **vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente na escola de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional – e que, portanto, o foco da reflexão deve estar no conteúdo das práticas**, quanto está presente nas escolas campo de estágio, nos momentos em que se trabalha na atividade profissional – e, que, portanto, **o foco da reflexão deve estar na significação e ressignificação do conteúdo das práticas**. (BRASIL, 2000b, p. 29, grifos nossos).

No item 4.2.7 da presente proposta é abordada a inadequação do tratamento da pesquisa ao longo da formação de futuros professores. O documento indica preocupação com o desenvolvimento de “uma postura investigativa” por parte dos professores “sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho” que, no entanto, até então, seria “um aspecto em geral ausente na formação dos professores” (BRASIL, 2000b, p. 30)

Neste sentido, destaca:

Embora muitos formadores se preocupem em apresentar algumas pesquisas desenvolvidas na área educacional a seus alunos - como por exemplo, os trabalhos de Piaget, de Vigotsky – geralmente, não há um trabalho de interpretação e uso dessas pesquisas na prática pedagógica, o que leva o futuro professor a criar representações de que “a teoria, na prática, é outra”. (BRASIL, 2000b, p. 30).

Assim, conforme o documento ressalta, por falta de prática e familiaridade com a pesquisa:

O futuro professor termina por não fazer uso de nenhuma das dimensões da contribuição dada pela pesquisa: não participa da sua produção, nem utiliza a produção disponível. Assim, não aprende a transformar os saberes que sua atividade profissional lhe proporciona em saberes disponíveis para os demais, nem a valorizar a pesquisa, que é, permanentemente, produzida, nem a se apropriar dos seus resultados. Desse modo, as contribuições desses trabalhos dificilmente chegarão a intervir na prática, para aprimorá-la. (BRASIL, 2000b, p. 30).

Há, nessa proposta de diretrizes, clara adoção de aspectos e premissas relacionados ao paradigma da formação de professores orientada pela investigação. A esse respeito, o documento apresenta a seguinte reflexão:

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores. (BRASIL, 2000b, p. 35).

Sobre o papel da pesquisa na formação de professores há, nessa proposta de diretrizes, uma seção específica. Trata-se do item 5.3 intitulado “A pesquisa é elemento essencial na formação profissional de professor.” Como consta logo no início da sessão, o ensino “requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível.” O texto prossegue ressaltando a diferença entre a pesquisa acadêmica e a pesquisa a ser desenvolvida pelo professor:

Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino. (BRASIL, 2000b, p. 45).

Parece haver, portanto, uma delimitação do tipo de pesquisa a ser desenvolvida pelos professores. Ressalta-se assim, que o objeto de estudo e pesquisa dos professores consiste em aspectos presentes no processo de ensino aprendizagem, presentes no cotidiano escolar e na sua

prática profissional. O documento cita também que embora não seja obrigado a utilizá-los em suas pesquisas é importante que o professor conheça os métodos de investigação acadêmicos e científicos, indicando que tais “conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais” (BRASIL, 2000b, p. 46).

Neste sentido, destaca:

Assim, para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, **o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc.** Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. (BRASIL, 2000b, p. 46, grifo nosso).

Ainda sobre a pesquisa, o documento enfatiza o direcionamento presente na LDB e em outros documentos normativos sobre o uso da pesquisa e seus procedimentos como conteúdo a ser ensinado e utilizado em diversos momentos da Educação Básica. Indica ser “imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos” (BRASIL, 2000b, p. 46-47). Nesta direção, o documento define que a pesquisa deve ser contemplada ao longo da formação dos futuros professores para garantir:

a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e reconstrução dos procedimentos necessários para promover e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos;
a compreensão dos processos de produção de conhecimento nas ciências: naquelas com as quais interagem os conhecimentos escolares que ensina (Matemática, História...); naquelas que dão suporte a seus trabalhos de educador (Psicologia, Sociologia, Filosofia) e naquelas que se dedicam a investigar os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (Didáticas);
o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem. (BRASIL, 2000b, p. 46).

Na referida proposta, são listadas competências que devem compor a formação de professores, dentre as quais estão a investigação e a reflexão:

Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão;

**Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente;
Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las;
Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino;
Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.** (BRASIL, 2000b, p. 51-52, grifos nossos).

D. Schön e K. Zeichner, nomes importantes do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, foram referenciais utilizados para a elaboração desse documento, tal como indicado tanto em seu texto, como em suas referências.

Nos anos seguintes, discursos em torno do movimento de profissionalização do magistério assumem crescente força no país, assim como a premissa de elevação da formação de professores ao nível superior.

Em 2001, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação o **Parecer CNE/CP nº09/2001**, que trata das ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de licenciatura de graduação plena***. Esse parecer teve como objetivo orientar os ajustes necessários para a formação de professores no país, seguindo os princípios exigidos pela LDB 9394/96, assim como as normas estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e suas modalidades.

Tal documento normativo também problematiza a dissociação entre pesquisa e prática docente, e ressalta que: “Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática” (BRASIL, 2001a, p. 23). O documento é enfático no que se refere à importância de que o futuro professor tenha familiaridade com os procedimentos de investigação, bem como com a produção e disseminação de conhecimento, ressaltando o tratamento inadequado que a pesquisa tem em grande parcela dos cursos de formação de professores:

Cursos de formação em que teoria e prática são abordadas em momentos diversos, com intenções e abordagens desarticuladas, não favorecem esse processo. O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central. (BRASIL, 2001a, p. 30).

Instituídas mediante a **Resolução CNE/CP nº01/2002**, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, também foram enfáticas nesse sentido:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: [...] III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento. (BRASIL, 2002, p. 2).

Outro documento normativo de grande importância para a discussão aqui proposta é o **Plano Nacional de Educação (PNE)**. A criação do PNE foi determinada pela Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214. Oito anos depois, a LDB 9394/96 estabeleceu o prazo de um ano, a partir de 20 de dezembro de 1996, para encaminhamento de seu projeto ao Congresso Nacional, o que, no entanto, só ocorreu em 1998.

Aprovado pela **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001** o primeiro Plano Nacional de Educação, um plano decenal referente aos anos de 2001 a 2011, previa diversas metas que visavam a melhoria da educação no país. Com relação à formação dos profissionais da educação este plano determina as seguintes diretrizes:

Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios:

- a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos;
- b) ampla formação cultural;
- c) atividade docente como foco formativo;
- d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica;
- e) pesquisa como princípio formativo;**
- f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério;
- g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia;**
- h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- i) trabalho coletivo interdisciplinar;
- j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino;
- k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério;**
- l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica. (BRASIL, 2001b, p. 67-68, grifos nossos).

Objetivando viabilizar essas diretrizes, dentre as quais destacamos aquelas as quais se alinham a concepção do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, o PNE (2001-2010) estabeleceu dentre suas metas:

- [...] 23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo.
 24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino [...]. (BRASIL, 2001b, p. 69).

Além de considerar a pesquisa como princípio educativo, esse PNE também contemplava a capacidade de reflexão como essencial para a formação e trabalho dos professores da Educação Básica:

A formação inicial dos profissionais da Educação Básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, **onde as funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.** [...] A formação continuada do magistério é parte essencial da estratégia de melhoria permanente da qualidade da educação, e visará à abertura de novos horizontes na atuação profissional. [...] **Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.** (BRASIL, 2001b, p. 68, grifos nossos).

Nesta direção, fica clara a ênfase que esse importante documento conferia a aspectos relativos ao paradigma orientado pela investigação, tanto em seus direcionamentos para formação inicial como para a formação continuada.

A respeito da formação continuada dos professores atuantes na Educação Básica, considerando as disposições da LDB 9394/96, as ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica*** – instituídas mediante a **Resolução CNE/CP nº01/2002**, em seu art. 16, dispõe sobre a implantação de um sistema de certificação de competências dos professores.

Para tanto, no ano de 2003 foi aprovada pelo Ministério da Educação a **Portaria MEC nº 1.403**, que instituiu o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. A referida portaria objetivava, além de incentivar e promover cursos de formação continuada, avaliar e certificar a proficiência dos professores para atuarem na Educação Básica. Essa certificação de proficiência docente teria como validade o período de cinco anos.

Assim, a referida portaria determinou:

Art. 3º Será conferido aos aprovados no Exame Nacional de Certificação de Professores o Certificado Nacional de Proficiência Docente, nas seguintes áreas:
 I - Educação Infantil
 II - Educação Fundamental: anos iniciais
 III - Língua Portuguesa
 IV - Matemática

V - Ciências Humanas e Sociais
 VI - Ciências da Natureza
 VII - Línguas Estrangeiras
 VIII - Educação Física
 IX - Artes
 X – Gestão. (BRASIL, 2003, p. 2).

Foi, também no ano de 2003, que o Conselho Nacional de Educação formou uma Comissão Bicameral, composta por conselheiros tanto da Câmara de Educação Superior como da Câmara de Educação Básica, para a definição das ***Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia***, que foram apresentadas e aprovadas através do **Parecer CNE/CP nº 05/2005**,

Estas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia ancoram-se na história do conhecimento em Pedagogia, na história da formação de profissionais e de pesquisadores para a área de Educação, em que se incluem, entre outras empenhadas em equidade, as experiências de formação de professores indígenas. Ancoram-se também no avanço do conhecimento e da tecnologia na área, assim como nas demandas de democratização e de exigências de qualidade do ensino pelos diferentes segmentos da sociedade brasileira. (BRASIL, 2005, p. 5).

Diferente do que previam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio (1999) instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 02/1999, citada anteriormente, tais diretrizes trazem a docência como eixo da formação do curso de Pedagogia e da identidade do pedagogo. Dessa forma, destaca:

§ 1º Compreende-se a docência 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. (BRASIL, 2005, p. 19).

Seguindo a tendência de documentos normativos anteriores, o Parecer CNE/CP nº 05/2005 também possui aspectos do paradigma formativo orientado pela investigação, conforme grifamos no trecho a seguir:

Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a **articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa**, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do

trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não-escolares, **a realização de pesquisas que apoiem essas práticas**. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada. **A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica** e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. (BRASIL, 2005, p. 6, grifos nossos).

A pesquisa também é citada no tópico relacionado aos princípios norteadores dos cursos de pedagogia deste documento, onde é destacado o seguinte:

Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder. (BRASIL, 2005, p. 7, grifo nosso).

Nesta direção, argumenta-se no âmbito desse documento que pesquisas e investigações sobre a educação contribuem “[...] para o periódico redimensionamento das condições em que educadores e educandos participam dos atos pedagógicos em que são implicados” (BRASIL, 2005, p. 6).

O parecer ressalta que, além de viabilizar o alcance de melhorias no processo de formação de professores e o aprimoramento da prática de ensino, a atividade de pesquisa do professor também torna possível a aquisição de informações importantes para os processos de criação e implementação de políticas educacionais. Deste modo, define como objetivo do curso de pedagogia:

[...] a formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;
- planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

- produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares. (BRASIL, 2005, p. 7-8, grifo nosso).

Neste sentido, a pesquisa é citada tanto dentre as dimensões relativas ao campo de atuação do licenciado em Pedagogia, como dentre as aptidões que ele deve desenvolver ao longo do curso, conforme destacamos no trecho abaixo:

- identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; [...]
- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; [...]. (BRASIL, 2005, p. 9).

Para que isso seja possível determina que cabe ao curso de pedagogia articular saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa, por meio de um currículo rico e conciso em aprendizagem para a atividade de ensino. Dentre as formas citadas para adoção da pesquisa nessa formação estão a iniciação científica e a extensão.

Assim, o documento põe em destaque que:

Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica. (BRASIL, 2005, p. 13).

Enfatiza, portanto, a necessidade de que o futuro professor desenvolva postura investigativa, devendo a pesquisa fazer parte do currículo para além das disciplinas de Introdução à Pesquisa, Metodologia do Trabalho Científico etc. “Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades” (BRASIL, 2005, p. 14).

Para tanto, o documento direciona que:

Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. (BRASIL, 2005, p. 14).

Essas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia foram instituídas no país mediante a **Resolução CNE/CP Nº 01/2006**.

Outro documento relevante de 2006 é a **Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006**, que autorizou a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa à participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica:

Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a Educação Básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem:

- I - à formação inicial em serviço para professores da Educação Básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior;
- II - à formação continuada de professores da Educação Básica; e
- III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica. (BRASIL, 2006b, p. 1).

Poderiam se candidatar às bolsas os professores que estivessem ensinando na rede pública de ensino e vinculados a uma das seguintes atividades: programas de formação inicial e continuada; cursos de capacitação para o exercício de tutoria; cursos de capacitação para o exercício das funções de formadores, preparadores e supervisores; participantes de projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias de ensino na área de formação inicial e continuada de professores de Educação Básica (BRASIL, 2006b). O processo seletivo dos bolsistas ficou sob responsabilidade das instituições e sistemas de ensino.

Tendo em vista que havia, nesse período, pouquíssimos programas de fomento à pesquisa e à formação continuada de professores, por meio de concessão de bolsas, essa lei representou um significativo progresso. Tal lei passou por diversas atualizações nos anos seguintes, como a realizada mediante a **Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007**, que incluiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como responsável, junto ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), pela concessão dessas bolsas de estudo.

A Lei nº 11.502 também modificou as competências da CAPES relacionadas à formação de professores, determinando que:

Art. 2º. A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007, p. 1).

No ano de 2008, a temática que assumiu relevo no âmbito normativo foi a carência de professores formados para atuar em diferentes áreas de conhecimento da Educação Básica. Visando amenizar os impactos dessa problemática o CNE propôs políticas emergenciais de formação, mediante implementação do ***Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores da Educação Básica Pública***.

O CNE argumentava que, diante do grande número de professores que atuavam em áreas distintas de sua formação inicial, o referido programa possibilitaria a ampliação da formação desses profissionais, bem como a legalização de sua prática em tais disciplinas. Neste sentido foi publicado o ***Parecer CNE/CP nº08/2008***, que dispôs sobre as ***Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública***, instituídas mais tarde, na ***Resolução CNE/CP nº 01/2009***.

O programa emergencial de segunda licenciatura foi coordenado pelo MEC, e os cursos foram realizados pelas instituições públicas de ensino Superior. Com relação à delimitação do público-alvo, conforme consta no art. 2º da resolução nº 01/2009: “O programa destina-se aos professores em exercício na Educação Básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial.”

O currículo do programa tinha como base a articulação entre a formação pedagógica e a formação específica, de acordo com cada área/disciplina. Seguindo a lógica dos documentos anteriores, também apresentou direcionamentos referentes a atuação crítica e reflexiva dos professores:

Assim, desde o início do curso, os estudantes da segunda licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. A intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento. (BRASIL, 2009a, p. 4).

No artigo 3º da resolução CNE/CP nº01/2009 o desenvolvimento de estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa sobre a educação e a docência são pontuados como importantes para a formação a ser realizada no referido programa:

Art. 3º O programa deve ensinar a formação de profissionais capazes de:

I - exercer atividades de ensino nas etapas e modalidades da Educação Básica;
II - dominar os conteúdos da área ou disciplinas de sua escolha e as respectivas metodologias de ensino a fim de construir e administrar situações de aprendizagem e de ensino;

III - atuar no planejamento, organização e gestão de instituições e sistemas de ensino nas esferas administrativa e pedagógica;

IV - contribuir com o desenvolvimento do projeto político-pedagógico da instituição em que atua, realizando trabalho coletivo e solidário, interdisciplinar e investigativo;

V - exercer liderança pedagógica e intelectual, articulando-se aos movimentos socioculturais da comunidade e da sua categoria profissional;

VI - desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência. (BRASIL, 2009a, p. 1, grifo nosso).

Também em 2009, a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** foi instituída pelo **Decreto nº 6.755**, que teve como principal objetivo organizar, com o auxílio dos estados e municípios, a formação dos profissionais para atuarem nas diferentes modalidades da Educação Básica o País. O texto do decreto também disciplinava a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.

Dentre os princípios dessa política de formação, dispostas no Art. 2º deste decreto, é ressaltada a importância da indissociabilidade entre os três pilares da educação em nível superior: “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”. (BRASIL, 2009b, p. 1).

A respeito da formação continuada, no artigo 8º consta que:

O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino. (BRASIL, 2009b, p. 4).

O decreto determina que essa formação continuada possa ser oferecida e realizada tanto na modalidade presencial como a distância, destacando também no segundo parágrafo deste artigo “§ 2º As necessidades de formação continuada de profissionais do magistério serão

atendidas por atividades formativas e cursos de atualização, aperfeiçoamento, especialização, mestrado ou doutorado”. (BRASIL, 2009b, p. 5).

A CAPES, como agência fomentadora, ficou responsável por homologar os cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior (IES). Estas instituições são apoiadas pelo MEC tanto para formação inicial como continuada dos profissionais do magistério. Entre meios de apoio do MEC está a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para os professores. Como exemplo de programa que concede bolsas podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que começava a ser delineado visando promover a iniciação à docência, buscando articular a teoria aprendida em sala de aula com a prática dos futuros professores nas escolas públicas.

Ao longo de todo o ano de 2009, foi dada continuidade à discussão de questões como segunda licenciatura para professores em exercício na Educação Básica pública e a formação por treinamento em serviço. Dentre os documentos publicados nesse ano destacamos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), instituído por meio da **Portaria normativa nº 09, de 30 de junho de 2009.**

Criado em harmonia com os direcionamentos do Decreto nº 6.755 de 2009, citado anteriormente, o PARFOR tem como finalidade atender a demanda por formação inicial e continuada dos profissionais do magistério por meio da oferta de educação superior gratuita e sua execução é realizada por meio de cooperação entre a CAPES e as Secretarias de Educação dos Estados. Podem participar desse programa os professores que estejam em exercício da docência na rede pública de Educação Básica, há pelo menos três anos, sem possuir formação específica na área em que atuam. Com relação ao locus dessa formação a Portaria normativa nº09/2009 indicou as IES aptas a aderir ao programa por meio de acordo de Cooperação. Neste sentido, conforme disposto no Artigo 2º da portaria, em seu item II, através da execução do PARFOR a CAPES e o FNDE realizaram repasses para as instituições públicas de ensino superior concedidos da seguinte forma:

- a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço;
- b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica;**
- c) recursos para custeio das despesas assumidas pelas IPES participantes da formação emergencial definida no caput deste inciso, mediante as planilhas de cursos e vagas detalhados nos respectivos Termos de Adesão, descritos no art. 2º, § 2º, cujos quantitativos de execução serão objeto de acompanhamento e avaliação pela CAPES;

d) concessão de apoio técnico e/ou financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios necessários para garantir o funcionamento adequado dos polos de apoio presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), instituído pelo Decreto Nº. 5.800, de 08 de julho de 2006

e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da Educação Básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional [...]. (BRASIL, 2009c, p. 9, grifos nossos).

O PIBID, embora tenha começado a ser desenhado em 2009, foi formalizado apenas no ano de 2010, por meio do **Decreto nº 7.219**, tendo a CAPES como responsável por sua coordenação e supervisão nas instituições de ensino superior. Para participar do PIBID as IES precisam submeter um projeto institucional à CAPES quando houver chamada pública. Uma vez selecionada, a instituição abre edital tendo como público-alvo estudantes regularmente matriculados em curso de licenciatura que integre o projeto institucional.

O PIBID é coordenado em cada instituição de ensino superior por dois professores sendo: um coordenador institucional, que fica responsável por acompanhar o planejamento, organização e a execução das atividades de iniciação à docência e um coordenador de área, o professor responsável pelas atividades de planejamento, organização e execução das atividades do PIBID em sua área de atuação, além da orientação e avaliação dos bolsistas e da articulação e contato com as escolas de Educação Básica das redes públicas de ensino, nas quais os bolsistas realizam atividades. Nessas escolas o PIBID conta com professores como supervisores, responsáveis por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas. Assim como os alunos bolsistas, tanto os coordenadores como os supervisores também recebem bolsa.

O referido decreto determina como objetivos do PIBID, no art. 3º:

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica;

II - contribuir para a valorização do magistério;

III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica;

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V - incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010a, p. 1, grifos nossos).

Aqui dois importantes pontos que vão ao encontro do que propõe o paradigma da formação orientado pela investigação devem ser salientados: o primeiro refere-se ao papel que os professores das escolas assumem, no âmbito do PIBID, na formação dos futuros professores. A figura do professor supervisor é fundamental na inserção dos alunos bolsistas no cotidiano das escolas, usando sua experiência para contribuir e direcionar as ações desses futuros professores, para que possam desenvolver experiências metodológicas, práticas docentes e visualizar pontos importantes no processo de ensino-aprendizagem. O segundo ponto consiste na importância de integrar a teoria e a prática nos processos formativos envolvendo professores da escola e da universidade.

Também no ano de 2010 ocorreu a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que teve como enfoque a elaboração do **Plano Nacional de Educação para o decênio (2011-2020)**. Neste sentido, o tema central do evento foi: “Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Ao longo de toda a conferência as metas, estratégias, diretrizes e objetivos do PNE (2011-2020) foram discutidas. O debate foi organizado em seis eixos, dentre os quais estava o IV - Formação e Valorização dos/das Profissionais da Educação. Sobre o referido eixo, o documento final do evento ressalta que, partindo da compreensão de educação como processo construtivo e permanente, a política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério requer:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as.**
- b) Integração e interdisciplinaridade curriculares, dando significado e relevância aos conteúdos básicos, articulados com a realidade social e cultural, voltados tanto às exigências da Educação Básica e superior quanto à formação do/da cidadão/ã.
- c) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na Educação Básica. Deve-se garantir o tempo de estudo dentro da carga horária do/da profissional, viabilizando programas de fomento à pesquisa, voltados à Educação Básica, inclusive, assegurando aos/às profissionais com dupla jornada um tempo específico para estudos, reflexões e planejamentos. Devem ser estabelecidas condições efetivas para que, nas localidades onde existam instituições (IES), as pesquisas e projetos acadêmicos/pedagógicos garantam a formação contínua de professores/as, por meio de investimentos do Estado em todas as esferas, facilitando ao/à profissional da educação o acesso às fontes de pesquisa e fornecendo material de apoio pedagógico de qualidade às instituições de todos os níveis. Neste sentido, faz-se necessária a instituição da dedicação exclusiva, por meio da formulação de um plano que garanta inicialmente,**

no mínimo, um terço de horas atividade, chegando, gradativamente, a 50% até 2015.

d) Garantia de implementação de processos que consolidem a identidade dos/das professores/as,

e) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.

f) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.

g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.

h) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.

i) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade. O compromisso deve ser com o desenvolvimento e a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, por meio de um currículo que favoreça a escolarização e estimule as transformações pedagógicas das escolas, visando à atualização de suas práticas, como meio de atender às necessidades dos/das estudantes durante o percurso educacional.

j) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as. (BRASIL, 2010b, p. 82-84).

Mais uma vez o discurso normativo inclui aspectos como vivência investigativa, reflexão crítica, articulação teórico e prática, e vivência de pesquisas em direcionamentos para a formação de professores.

Com relação à formação de professores no nível superior, são destacadas as dificuldades e limitações dos cursos de licenciatura, dentre as quais estão o baixo prestígio do magistério como profissão, e da educação como um campo de conhecimento. Neste sentido, são elencados como fatores que atuam para a desvalorização ou desprestígio dos cursos que formam para o magistério na Educação Básica:

a) uma dicotomia entre ensino e pesquisa, como se a pesquisa só fosse possível nos bacharelados;

b) uma separação bastante evidente entre formação acadêmica (teoria) e realidade prática e, ainda, entre disciplinas de conteúdo pedagógico e disciplinas de conteúdo específico;

c) uma formação pedagógica (complementação pedagógica) mínima para os cursos de licenciatura, à exceção da pedagogia;

d) uma desarticulação dos componentes curriculares com o perfil do/da profissional a ser formado/a. Fica evidente, também, a dificuldade interna às universidades para conceber e implementar uma política de formação de professores/as, objetivando mudar os problemas identificados. (BRASIL, 2010b, p. 88, grifos nossos).

Percebe-se que, mesmo com todos os documentos produzidos desde 1996 em prol de uma articulação entre teoria e prática por meio da reflexão, investigação sobre a prática etc., ainda havia, no ano de 2010, a necessidade de salientar a permanência da dissociação entre ensino e pesquisa, formação teórica e prática, como um problema presente na formação de professores do País.

A última versão do documento elaborado no CONAE foi encaminhado no mês de dezembro de 2010 ao Congresso Nacional em formato de **Projeto de Lei – PL 8530/10**, objetivando instituir o PNE 2011-2020, tendo como diretrizes:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais;
- IV – melhoria da qualidade do ensino;
- V – formação para o trabalho;
- VI – promoção da sustentabilidade sócio-ambiental;
- VII – promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação. (BRASIL, 2010c, p.1).

Essas diretrizes orientaram as 20 metas estabelecidas nesse plano decenal. Vale ressaltar que, entre essas metas, algumas se repetem, por não terem sido atingidas no PNE (2001-2011). No que concerne à formação dos profissionais da educação podemos citar a Meta 15, que objetiva, mais uma vez, o alcance da elevação da formação de professores da Educação Básica ao nível superior, adquirida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam e a Meta 16 que versa sobre a formação continuada desses professores e coloca como objetivo formar cinquenta por cento dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu.

Contudo, o PNE (2011-2020) não foi implementado. Consequentemente, o plano inicial elaborado em 2010 passou por algumas mudanças e resultou no **Plano Nacional de Educação (2014-2024)**, aprovado pela **Lei nº 13.005, de 13 de junho de 2014**.

Neste PNE são estabelecidas 20 metas a serem alcançadas através de estratégias também constantes nesse documento. Referente à formação de professores tem-se novamente a meta nº 15 que dispõe:

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 art. 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.** (BRASIL, 2014, p. 265, grifos nossos).

Para alcance da meta são estabelecidas 13 estratégias que visam desde o desenvolver de diagnósticos sobre as necessidades de formação dos profissionais da educação, a ampliação do programa permanente de iniciação à docência para estudantes de licenciatura, a reforma dos currículos dos cursos de licenciatura em consonância com a base nacional comum dos currículos da Educação Básica, a implantação da política nacional de formação continuada para os profissionais da educação, e o desenvolvimento de modelos de formação docente que valorizem a experiência prática, através da certificação de profissionais experientes.

Já a meta 16 objetiva:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% 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. (BRASIL, 2014, p. 277).

Tal PNE aponta como caminho para o alcance da meta 16 a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação nas instituições públicas de educação superior.

Na última década um dos pontos mais marcantes foi a elaboração das ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica***, em 2015.

Para a elaboração e proposição de tais diretrizes, foi criado o **Parecer CNE/CP nº02/2015**, por meio da comissão bicameral, composta por conselheiros tanto da Câmara de Educação Superior como da Câmara de Educação Básica, designada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, realizou consultas e debates com ampla participação da sociedade:

[...] 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. (BRASIL, 2015a, p. 3).

Importante ressaltar que nesse processo de elaboração e proposição das DCNs de 2015 foram considerados além dos documentos normativos anteriores, referenciais teóricos pertinentes a temática como: André (1999, 2015); Dourado (2014); Gatti (2008, 2011); Nóvoa (2014) e Pimenta (2000, 2014).

Nesta direção, o Parecer CNE/CP nº02/2015 destaca que:

Merece ser ressaltado, ainda, estudos e pesquisas, nacionais e internacionais, 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. (BRASIL, 2015a, p. 4).

No parecer supracitado a pesquisa é considerada como um dos princípios formativos dos professores da Educação Básica. Nesse sentido, o documento ressalta a importância de que o egresso da formação inicial de professores em nível superior desenvolva um conjunto de saberes e habilidades, de modo que seja capaz de pesquisar e refletir sobre a educação e sua prática. Preconiza, assim, que os professores formados em nível superior devem estar aptos a:

[...] 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; [...]

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; [...]. (BRASIL, 2015a, p. 27).

O documento define três núcleos que devem compor a formação inicial em nível superior para o magistério, destacados a seguir:

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. (BRASIL, 2015a, p. 29-30, grifos nossos).

O referido parecer foi aprovado por unanimidade, originando a **Resolução CNE/CP nº02/2015**, que definiu 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.***

Vale destacar que, assim como em documentos normativos anteriores, observamos que os pontos salientados no parecer permaneceram compondo o texto da resolução. Dessa forma, a resolução coloca como sendo fundamental para a formação tanto inicial como continuada do professor o domínio dos conhecimentos científicos e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

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

A respeito da formação continuada dos profissionais do magistério delibera:

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. (BRASIL, 2015b, p. 13-14, grifos nossos).

Esse parecer determinou, dentre suas disposições transitórias, no artigo 22, o prazo de dois anos para adaptação dos cursos de formação de professores as referidas diretrizes. Passados dois anos, por meio do **Parecer CNE/CP nº 10/2017** o Conselho Pleno (CP) do CNE propôs a alteração do art. 22, estendendo esse prazo para três (3) anos. A mudança foi efetivada através da **Resolução nº01/2017**.

No ano de 2016, o **Decreto nº 8.752/2016** dispunha sobre atualizações na política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica. O principal objetivo do documento foi estabelecer princípios e objetivos visando alcance das metas 15 e 16 do PNE 2014-2021.

As atualizações na Política de Formação dos Professores da Educação Básica tiveram como base as deliberações de documentos anteriores, como as DCNs para a formação, e orientadas de acordo com o Planejamento Estratégico Nacional, documento de referência elaborado pelo MEC para orientar a criação de Planos Estratégicos para a educação de cada Estado, no que concerne a formação inicial e continuada dos trabalhadores da rede pública de ensino. Ponto de destaque no **Decreto nº 8.752/2016** foi o reconhecimento dos aprendizados e experiências anteriores dos professores, além de outros aspectos presentes no paradigma da formação de professores orientada pela investigação, grifados a seguir:

Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: [...]

V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; [...]

X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada;

XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades;

XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais;

XIII - a compreensão do espaço educativo na Educação Básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da Educação Básica. (BRASIL, 2016, p. 2 grifos nossos).

Entre os objetivos da Política, contidos no artigo 2º deste decreto destaca-se o VII:

VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, **científicos**, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno. (BRASIL, 2016, p. 3, grifo nosso).

O documento também preconiza a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* e *strictu sensu* para os professores da Educação Básica, a fim de estimular a formação continuada no magistério.

Em 2018, o **Programa de Residência Pedagógica (PRP)**, uma iniciativa do MEC e da CAPES, visando incidir sobre os estágios presentes no currículo das licenciaturas, foi instituído mediante a **Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018**. Neste sentido, a referida portaria elencou no Art. 2º como objetivos do Programa de Residência Pedagógica:

I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e

IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (BRASIL, 2018, p. 1, grifos nossos).

Ainda nesse ano a **Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018** estabeleceu que os programas passariam a ser desenvolvidos em regime de colaboração, por meio do trabalho entre a CAPES; os Estados; o Distrito Federal e os municípios; suas secretarias de educação ou órgão equivalente e as IES homologadas nos editais dos programas.

Assim, seguindo o recorte temporal determinado na presente investigação (1988-2018) finalizamos a discussão dos documentos analisados.

Contudo, apesar de não constar entre os documentos analisados, faz-se importante citar a promulgação da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), documento normativo por meio do qual o MEC objetiva a adequação curricular da formação docente aos novos currículos da Educação Básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Aprovada por meio da Resolução CNE/CP nº02/2019 a BNC-Formação tem movimentado o debate e dividido opiniões no espaço concorrencial da formação de professores do Brasil nos dois últimos anos. Importante incluir um parágrafo citando, mesmo que rapidamente, se a base segue com a aproximação com o paradigma da formação orientada pela investigação.

Em breve análise percebemos que a BNC-Formação contempla aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação, havendo uma clara ênfase aos saberes da prática. Entretanto, fica claro também o enfoque dado a busca por uma maior eficiência no trabalho do professor. Parece novamente haver, em um texto normativo, a responsabilização do trabalho docente pelos resultados educacionais insuficientes dos últimos anos. Assim, preconiza-se uma formação estruturada por meio de competências profissionais gerais e específicas que objetivem o alcance de melhores resultados na Educação Básica do país. Neste sentido, essa base apresenta como referência o contexto internacional, e mais especificamente, os resultados de avaliações dos países que tem, ao longo dos últimos anos um visível crescimento no processo de privatização da educação, como: Austrália, Estados Unidos, Canada, Inglaterra, Nova Zelândia.

Ball e Youdell (2008, p. 58) destacam que as mudanças que vem ocorrendo nos contextos educacionais desses países, movidas pela privatização, não estão simplesmente relacionadas a técnicas de ensino, mas sobretudo a questões mais profundas, que influenciam diretamente na forma como a educação é concebida. Tais mudanças “fornecem uma nova linguagem, um novo conjunto de incentivos e disciplinas e um novo conjunto de papéis, posições e identidades dentro das quais os significados de ser professor, aluno ou pai são alterados (BALL; YUDELL, 2008, p. 58).

Neste sentido, ressaltamos a necessidade de análises mais detalhadas da BNC-Formação, no que se refere ao modo como se aproxima, ou se afasta do paradigma formativo orientado pela investigação.

6. CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo das diferentes etapas da investigação realizada, sobre o lugar que o paradigma da formação de professores orientada pela investigação ocupa nos documentos normativos brasileiros referentes à formação de professores dos últimos trinta anos (1988–2018), fomos alcançando uma visão mais clara sobre o tema.

A leitura aprofundada de cada um dos 82 documentos selecionados possibilitou, além da riqueza de informações sobre a problemática investigada, uma percepção mais apurada do percurso histórico da formação de professores no Brasil.

Apoiando-se nos pressupostos teóricos de Zeichner (1983), no que diz respeito aos paradigmas da formação docente, este estudo se propôs, de maneira mais específica, a caracterizar o modo pelo qual o paradigma da formação de professores orientada pela investigação é assumido nos documentos normativos concernentes à formação de professores da Educação Básica Brasileira dos últimos trinta anos (1988-2018); identificar que aspectos desse paradigma são ressaltados nesses documentos normativos e, por último, que autores são assumidos como referências para a elaboração dos mesmos.

Com relação ao **modo como o paradigma da formação de professores orientada pela investigação é assumido em tais documentos**, percebemos que, ao seguir a tendência internacional reformista, o Brasil, sobretudo a partir da Constituição de 1988, empreendeu reformas educacionais que propiciaram importantes mudanças no espaço da formação de professores. Visando ultrapassar limites do então modelo de formação docente, baseado na racionalidade técnica, os debates e discussões sobre os currículos formativos passaram a preconizar a adoção de aspectos da racionalidade prática, como caminho para o alcance de uma formação que concebesse o ensino como uma prática reflexiva, e não como uma atividade meramente técnica.

Assim, a prática do professor, os saberes que lhe são inerentes, a investigação como recurso didático de aprimoramento, bem como a reflexão sobre a ação, começaram a assumir relevo nos discursos normativos.

Neste sentido, nota-se que documentos normativos como LDB 9394/96, DCNs, Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica, dentre outros, foram, ao longo dos últimos trinta anos (1988-2018), consolidando a adoção de perspectivas e **aspectos do paradigma da formação de professores orientada pela investigação**, fazendo emergir, no plano discursivo, um novo modelo para a formação de professores no contexto brasileiro, fortemente ancorado nos saberes da prática.

Paralelo à questão de elevação da formação de todos os professores da Educação Básica ao nível superior, a legislação passou a orientar também que o professor deve desenvolver habilidades investigativas, e que sua formação seja estruturada mediante conhecimentos adquiridos em processos reflexivos. Estabelece-se, então, como sendo imprescindível que os professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais dos processos educativos.

Para que isso seja possível, os documentos concernentes à formação inicial de professores determinam que cabe aos cursos de licenciatura articular saber acadêmico, pesquisa, extensão e prática educativa, por meio de um currículo rico em aprendizagem para a atividade de ensino. Dentre as formas citadas para adoção da pesquisa nessa formação estão as atividades de iniciação científica, de iniciação à docência e de extensão. Já com relação à formação continuada, preconiza-se que tal formação deve ter seu enfoque no desenvolvimento profissional dos professores já atuantes na Educação Básica. Para tanto, os documentos que tratam dessa formação ressaltam a importância de uma política de formação que possibilite espaço e tempo adequados, que permita o professor experiente refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática. Como espaços de formação continuada citam bibliotecas, participação em grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos de pós-graduação *lato e strictu sensu*.

Ao longo da análise empreendida nessa investigação, tornou-se evidente também que os documentos normativos analisados citam de maneira enfática a importância de se estabelecer relação entre conhecimentos teóricos e práticos. A relação entre teoria e prática é visualizada como forma de evitar a preponderância dos saberes teóricos sobre aqueles provenientes da prática de ensino, o que tem contribuído historicamente para o baixo prestígio do magistério como profissão, e da educação como um campo de conhecimento.

Os documentos normativos ressaltam, ainda, a importância de a universidade possibilitar, para além da produção e divulgação de pesquisas acadêmicas, a confrontação e/ou associação dos saberes acadêmicos com os construídos pelos educadores em situações práticas. Como maneira de tornar isso viável, são citadas as pesquisas participativas, envolvendo pesquisadores e professores da Educação Básica etc.

Especificamente sobre o tipo de pesquisa a ser desenvolvida pelos professores da Educação Básica, há nos documentos analisados a delimitação de que o objeto de estudo e pesquisa desses professores consiste em aspectos presentes no processo de ensino aprendizagem, presentes no cotidiano escolar e na sua prática profissional. Ressalta-se que tais pesquisas não precisam se preocupar em seguir todo o rigor acadêmico, mas em organizar as informações de maneira relevante. Os documentos ressaltam que, além de viabilizar o alcance

de melhorias no processo de formação de professores e o aprimoramento da prática de ensino, a atividade de pesquisa do professor da Educação Básica também torna possível a aquisição de informações importantes para os processos de criação e implementação de políticas educacionais.

Em suma, ao longo das últimas três décadas (1988-2018), a grande maioria dos textos normativos concernentes à formação docente passa a assumir a importância das vivências investigativas, da reflexão crítica e da articulação teórico e prática como princípios formativos, tanto da formação inicial como da formação continuada dos professores da Educação Básica no Brasil.

No que se refere aos **autores assumidos como referências para a elaboração de tais documentos**, tornou-se evidente ao longo da pesquisa, a forte presença das perspectivas de Donald Schön e Kenneth Zeichner, nomes importantes do paradigma da formação de professores orientada pela investigação. Entretanto, apesar de haver inúmeros pontos convergentes com as ideias de ambos os autores nesses textos normativos, poucos são os que os referenciam, de maneira mais clara, havendo pouca menção de seus trabalhos. Assim, considerando o número de documentos que citam perspectivas e aspectos do paradigma investigado, 47 no total, percebemos que o número de menção aos autores de referência é pequeno, somando apenas 10. Neste sentido, percebemos que há pouca presença de referenciais teóricos nos documentos analisados. Para além de Schön e Zeichner, também foram citados autores internacionais como: Alarcão (1996); Giroux (1997); Perrenoud (2013); Nóvoa (1992); Nóvoa e Popkewitz (1992). No que se refere a autores nacionais citados destacamos: André *et al.* (1999); André (2015); Brzezinski (2011, 2014) Pimenta, Almeida (2014); Pimenta, Libâneo (2000).

Para além dos objetivos estabelecidos, o presente trabalho nos possibilitou refletir sobre a distância existente entre os discursos normativos explorados e a implementação mais efetiva de suas premissas, por meio de políticas públicas. Foi possível perceber que, no contexto brasileiro, os discursos normativos referentes à formação de professores se mostram dinâmicos e sintonizados com tendências internacionais, mesmo que nem sempre efetivamente traduzidos em políticas públicas para a área. Gatti *et al.* (2019) chamam atenção para a distância existente, no contexto brasileiro, entre proposição e implementação de políticas formativas para professores. A autora ressalta que essa distância se deve principalmente a “descompassos, hiatos, reformulações sucessivas, que acabam por não conduzir aos efeitos qualitativos desejados expressos nas intenções dos documentos que sustentam as propostas construídas” (GATTI *et al.*, 2019, p. 51).

Tal discrepância sugere que, embora as relações entre pesquisa, reflexão, formação e prática docente venham sendo consideradas positivas e desejáveis no âmbito normativo, essa valorização não chega a impactar, com a mesma força, os processos formativos e a prática dos professores brasileiros.

Ao longo da última década diversos estudos têm colocado em destaque problemas da formação de professores, especialmente no que se refere a permanência da falta de atenção à prática e à reflexão (ANDRÉ, 2012; LUDKE, 2012; GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 2017; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2010, 2013). Esses autores ressaltam os problemas que o tratamento inadequado da dimensão prática e reflexiva do trabalho docente vem gerando no movimento de profissionalização do magistério, como por exemplo, a persistência da falta de controle do professor sobre os conhecimentos profissionais para o ensino, o que contribui para sua pouca autonomia e para que seu trabalho continue sob controle das universidades e demais IES, reguladas pelo Estado e, no contexto atual, pelas políticas neoliberais.

Há, neste sentido, a emergência por significativas mudanças no modelo tradicional de formação de professores. Levando em consideração que, para a constituição de uma cultura profissional específica do magistério, faz-se necessário o reconhecimento do papel dos professores atuantes nas escolas, tanto na produção de saberes sobre o ensino como na formação de seus pares, muitos estudos têm apontado a importância de uma conexão mais bem delineada e formalizada entre as instituições formadoras e as escolas, no sentido de viabilizar a ampliação da dimensão socioprofissional da profissão e a construção de uma identidade docente, que permita aos professores maior autonomia (GATTI *et al.*, 2019; NÓVOA, 1997; SARTI, 2020; TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2010, 2013).

Uma alternativa seria a constituição de equipes pluricategoriais de formadores, das quais os professores experientes deveriam fazer parte, e cujo trabalho consistiria na promoção de experiências de socialização profissional, experiências essas que devem abranger desde a teorização das práticas à problematização das teorias educacionais (SARTI, 2020).

Tendo em vista que práticas que tensionem o modelo tradicional da formação de professores no Brasil, como aquelas que se afinam à ideia de ampliação da dimensão socioprofissional e à estruturação de equipes pluricategoriais, ainda se configuram como inovadoras no campo educacional, ressaltamos a importância de se investigar tais práticas, destacando seus aspectos relevantes, avaliando suas implicações e analisando as possibilidades que elas ofereçam para a superação de limitações presentes nos modelos formativos atuais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2001.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. *In*: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998, p. 108-188.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. Pesquisa, formação e prática docente. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012, p. 55-69.
- ANGELIN, P. E. Profissionalismo e profissão: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. **REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 3, n. 1, jul./dez., 2010.
- ARAÚJO, J. C. S. Profissão e docência segundo Max Weber. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 189-198, jul./dez., 2014.
- BALL, S. J.; YOUDELL, D. **Hidden Privatisation in Public Education**. Institute of Education, University of London. Bruxelas, 2007. Disponível em: https://www.campaignforeducation.org/docs/privatisation/Endogenous%20Privatization%20Stephen%20Ball_ENGLISH.pdf. Acesso em: 28 ago. 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARRETO, A. M. R. F. Introdução: Por que e para que uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil? *In*: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 11-15. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.
- BEILLEROT, J. A pesquisa: esboço de uma análise. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 71-90. Série Prática Pedagógica.
- BONELLI, M. da G. Origem social, trajetória de vida, influências intelectuais, carreira e contribuições sociológicas de Eliot Freidson. *In*: FREIDSON, E. **Renascimento do profissionalismo**. São Paulo: Edusp, 1998. p. 11-30.
- BOURDIEU, P. Algumas propriedades dos campos. *In*: BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 89-94.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R. (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d'Água, 2003. p. 39-72.

BOURDIEU, P. Pontos de referências. In: BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia Silveira e Denise Pegorin. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 49-73.

BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução Daniela Kern. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 4, de 11 de março de 1997. Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 12506, 17 jun. 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP0497.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº.2, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 14926, 15 jul. 1997b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 53, de 28 de janeiro de 1999. Diretrizes gerais para os institutos superiores de educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p53.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº. 1 de 29 de janeiro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 abr. 1999a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb001_99.pdf. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 97, 23 abr.1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 115, de 10 de agosto de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação

dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 set.1999c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/p115.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 50, 07 out.1999d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp001_99.pdf. Acesso em 14 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: A Secretaria, 1999e. Disponível em: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES nº. 970, de 9 de novembro de 1999. Dispõe sobre o Curso Normal Superior e habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1999f. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pces970_99.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 dez.1999g. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3276.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº. 3.554, de 7 de agosto de 2000. Dá nova redação ao § 2º do artigo 3º do decreto n. 3.276, de 6 de dezembro de 1999, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 ago. 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3554.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. **Proposta de Diretrizes Curriculares**. Brasília, DF, maio 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Parecer CNE/CP nº. 9, de 8 de maio de 2001. Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 1.403, de 09 de Junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jun. 2003. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-1403-2003_184392.html. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Superior. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 maio 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 11, 16 maio 2006a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 06 fev. 2006b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm. Acesso em: 12 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11502.htm. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº08/2008. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pcp008_08.pdf. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 1, de 11 de fevereiro de 2009. Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 31, 11 fev. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2009/rcp01_09.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jul. 2009c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 15 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 4, 25 jun. 2010a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7219-24-junho-2010-606872-publicacaooriginal-127693-pe.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Documento Final - Conferência Nacional da Educação (CONAE 2010)**. Brasília, DF, 1 de abr. 2010b. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 30 ago. 2018.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Trata do Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020). Ação Parlamentar. Brasília: Edições Câmara, 2010c. Disponível em: <http://fasubra.org.br/wp-content/uploads/2018/05/projeto-de-lei-do-plano-nacional-de-educacao-C3%A7C3%A3o-pne-2011-2020.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº02, de 09 de junho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 13, 25 jun. 2015a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17625-parecer-cne-cp-2-2015-aprovado-9-junho-2015&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 8-12, 2 jul. 2015b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 10, de 10 de maio de 2017. Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2017-pdf/65121-pcp010-17-pdf/file>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o Programa de Residência Pedagógica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 01 mar. 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-038-2018-02-28.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria GAB nº 45, de 12 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2018b. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-045-2018-03-12.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº. 22, de 7 de novembro de 2019. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 142, 20 dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CAPES. Portal Fundação CAPES – MEC, 2018. **Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CARR, W. ; KEMMIS, S. **Becoming critical**: education, knowledge and action research. London: The Falmer Press, 1986.

CATANI, A. M. Campo Universitário. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 95-98.

CONTRERAS, J. **A autonomia dos professores**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-85.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Portugal: Porto Editora, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1996. 120 p.

DEWEY, J. **Como pensamos. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição**. Tradução e notas de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. vol. 2. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo**: Revista de Educação e Sociedade, v. 01, n. 01, p. 34-42, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15>. Acesso em: 10 nov. 2019.

DOMÍNIO PÚBLICO. Portal Domínio Público, 2018. **Pesquisa Básica**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso em: 14 nov. 2018.

FERREIRA, G. S. O profissional da educação na Constituição Brasileira. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 189-199, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/658>. Acesso em: 02 nov. 2018.

FREIDSON, E. **O renascimento do profissionalismo**. Tradução de Celso Mauro Paciornik. São Paulo: Edusp, 1998.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 51-76.

GATTI, B. A. A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações. In: GATTI, B. A. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 15-41.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019. 351 p. ISBN: 978-85-7652-239-3. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 23 set. 2020.

GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 57-63, maio/jun. 1995. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901995000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 nov. 2019.

GOODSON, I. F. **Conhecimento e vida profissional**: estudos sobre educação e mudança. Portugal: Porto Editora, 2008.

HEY, A. P. Poder Simbólico. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 292-294.

KRAMER, S. Currículo de Educação Infantil e a Formação dos Profissionais de Creche e Pré-escola: Questões Teóricas e Polêmicas. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 16-31. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

KRAMER, S. Subsídios para uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil. Relatório-síntese contendo diretrizes e recomendações. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 69-81. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1998.

LAHIRE, B. Campo. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 64-66.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 101-102.

LISITA, V.; ROSA, D.; LIPOVETSKY, N. Formação de professores e pesquisa: uma relação possível? In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 107-127. Série Prática Pedagógica.

LUDKE, M. A. Complexa relação entre ao professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. 12. ed. Campinas: Papirus, 2012. p. 27-54. Série Prática Pedagógica.

MEC. **Portal do Ministério da Educação**, 2018. Página do Conselho Nacional de Educação – CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 12 nov. 2018.

NOGUEIRA, A. M. Capital Cultural. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 103-106.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n.78, abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200003. Acesso em: 17 set. 2020.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote/IEE, 1997. p. 13-33.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/4843>. Acesso em: 12 abr. 2019.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em revista**, Curitiba, v. 26, n. especial, p. 17-35, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/20463>. Acesso em: 12 abr. 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. A Universidade na formação dos profissionais de educação infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 64-68. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PASSIANI, E; ARRUDA, M. A. N. Campo Cultural. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 71-73.

PEREIRA, G. R. de M.; CATANI, A. M. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 20, n. Especial, p. 107-120, jul./dez. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10279/9551>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

PIMENTA, S. G. Aspectos Gerais da Formação de Professores para a Educação Infantil nos Programas de Magistério - 2º Grau. In: BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, DF, 1994. p. 43-50. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002343.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

PIMENTA, S. G. Professor-pesquisador: mitos e possibilidades. **Contrapontos**, Itajaí, SC, v. 5, n. 1, p. 9-22, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/802/654>. Acesso em: 27 fev. 2019.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLANALTO. **Portal da Legislação**, 2018. Pesquisa de Legislação. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 14 nov. 2018.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 35-50.

RAGOUET, P. Campo Científico. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.) **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 71-73.

SANTOS, L. L. C. P. Dilemas e Perspectivas na Relação entre Ensino e Pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 12. ed., 2012. p. 11-25. Série Prática Pedagógica.

SARTI, F. M. O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/a04v38n2.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

SARTI, F. M. Pelos caminhos da universitarização: reflexões a partir da masterização dos IUFM franceses. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 4, 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000400010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 set. 2020.

SARTI, F. M. O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e190003, 09 maio 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100540. Acesso em: 25 set. 2019.

SARTI, F. M. Dimensão socioprofissional da formação docente: aportes teóricos e proposições. 294 Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 294-315, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v50n175/1980-5314-cp-50-175-294.pdf>. Acesso em: 1 set. 2020.

SCHEFFLER, I. **A Linguagem da Educação**. Tradução Balthazar Barbosa Filho. São Paulo: EDUSP/Saraiva, 1974.

SCHÖN, D. A. **The Reflective Practitioner**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um Formador de Área Científica Específica para a Futura Ação Docente de Licenciandos em Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 01, n. 03, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4159/2724>. Acesso em: 10 jul. 2018.

SOARES, M. B. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de (org.). **O Papel da pesquisa na formação e prática dos professores**. Campinas: Papirus, 12. ed., 2012. p. 91- 105.

SOMMER, V. L. A pesquisa-ação no processo de ensino-aprendizagem: uma experiência empreendida no Curso de Jornalismo da Univali (Universidade do Vale do Itajaí/Univali). In: ENCONTRO DE NÚCLEOS DE PESQUISA DA INTERCOM, 5., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1709-1.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2017.

STENHOUSE, L. **An Introduction to Curriculum Research and Development**. Londres: Heinemann Educational Books, 1975.

SUHR, I. R. F.; SILVA, S. Z. **Relação Professor – Aluno – Conhecimento**. Curitiba: Ibpex, 2010.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP – Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6803>. Acesso em: 25 abr. 2019.

VASQUES, A. L. P. **Modelos de formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica**: pressupostos, ações e dispositivos formativos. 2019. 498 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro/SP, 2019. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/182217/vasques_alp_dr_rcla.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: 23 nov. 2019.

VENUTO, A. A astrologia como campo profissional em formação, **Revista Dados**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 4, p.761-801. 1999. Disponível em: <http://dados.iesp.uerj.br/artigos/?id=578>. Acesso em: 25 abr. 2019.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A. M. *et.al.* (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

WITTORSKI, R. A contribuição da análise das práticas para a profissionalização dos professores. **Cadernos de pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 894-911, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v44n154/1980-5314-cp-44-154-00894.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2019.

XAVIER, L. N. O Campo Educacional: entre a prática social e a legitimidade científica. **Educação e Filosofia**. v. 11, n. 21/22, p. 7-23. jan./jun. e jul./dez. 1997. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/883/799>. Acesso em: 20 set. 2020.

ZEICHNER, K. M. Alternative Paradigms of Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. v. 34, n.3, p. 3-9, maio/jun. 1983.

ZEICHNER, K. M. A. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 115-138.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, C. M.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. (orgs.). **Cartografias**

do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas: Mercado de Letras ABL, 1998. p. 207-236.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 12 out. 2019.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos:** como e por que elas afetam vários países do mundo. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, 238 p.

ZEICHNER, K. M.; SAUL, A.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisar e transformar a prática educativa: mudando as perguntas da formação de professores – uma entrevista com Kenneth M. Zeichner. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 2211–2224, out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21405>. Acesso em: 12 jan. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DOCUMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE 1988 - 2018

DOCUMENTOS NORMATIVOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL DE 1988 - 2018				
Nº	LEGISLAÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO	ANO	DISPOSIÇÃO
1	CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988	Lei	1988	Constituição da República Federativa do Brasil.
2	POR UMA POLÍTICA DE FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL	Textos das palestras- Encontro Técnico de Formação do Profissional de Educação Infantil.	1994	Elaborados por especialistas de renome nacional nas áreas de educação infantil e de formação de recursos humanos para a educação, os textos aqui reproduzidos, na mesma ordem em que foram apresentados pelos respectivos autores no Encontro Técnico, subsidiaram a análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil.
3	LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996	Lei	1996	Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.
4	PARECER CNE/CP N.º 4, DE 11 DE MARÇO DE 1997	Parecer	1997	Proposta de resolução referente ao programa especial de formação de Professores para o 1º e 2º graus de ensino - Esquema I.
5	PARECER CNE/CEB Nº 5 DE 07 DE MAIO DE 1997	Parecer	1997	Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96.
6	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2, DE 26 DE JUNHO DE 1997	Resolução	1997	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
7	PARECER CNE/CES Nº 151, APROVADO EM 17 DE FEVEREIRO DE 1998	Parecer	1998	Consulta tendo em vista o § 4º do artigo 87 da Lei 9.394/96.

8	REFERENCIAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Referenciais	1999	Propostas para organização curricular e institucional.
9	PARECER CP Nº 53 DE 28 DE JANEIRO DE 1999	Parecer	1999	Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação.
10	PARECER CEB Nº 1 DE 29 DE JANEIRO DE 1999	Parecer	1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.
11	RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 19 DE ABRIL DE 1999	Resolução	1999	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.
12	PARECER CNE/CP N. 115, DE 10 DE AGOSTO DE 1999	Parecer	1999	(Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95).
13	RESOLUÇÃO CP N.º 1, DE 30 DE SETEMBRO DE 1999	Resolução	1999	Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.
14	PARECER CES 970/1999 DE 9 DE NOVEMBRO DE 1999	Parecer	1999	Dispõe sobre o Curso Normal Superior e habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia.
15	DECRETO N 3.276, DE 6 DE DEZEMBRO DE 1999	Decreto	1999	Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. (Direciona para elaboração de diretrizes para form. Prof. em nível superior).
16	PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR. (MAIO/2000)	Proposta de Diretrizes	2000	Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo Ministério da Educação.
17	DECRETO Nº 3.554, DE 7 DE AGOSTO DE 2000	Decreto	2000	Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências.

18	LEI Nº 10.172, DE 09 DE JANEIRO DE 2001	PNE	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
19	2 PROPOSTA DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR. (VERSÃO PRELIMINAR FEVEREIRO/2001)	Proposta de Diretrizes	2001	Esta proposta busca construir uma sintonia entre a formação inicial de professores, os princípios prescritos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN, as normas instituídas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio, bem como as recomendações constantes dos Parâmetros e Referenciais Curriculares para a Educação Básica elaborados pelo Ministério da Educação.
20	PARECER CNE/CP Nº 9, DE 8 DE MAIO DE 2001	Parecer	2001	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
21	PARECER CNE/CP Nº 21, DE 6 DE AGOSTO DE 2001	Parecer	2001	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
22	PARECER CNE/CP N.º 26, DE 2 DE OUTUBRO DE 2001	Parecer	2001	Responde consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.
23	PARECER CNE/CP Nº 27, DE 2 DE OUTUBRO DE 2001	Parecer	2001	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
24	PARECER CNE/CP Nº 28, DE 2 DE OUTUBRO DE 2001	Parecer	2001	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.
25	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	Resolução	2002	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

26	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002	Resolução	2002	Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
27	PARECER CNE/CP N.º 25, DE 3 DE SETEMBRO DE 2002	Parecer	2002	Responde consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 2/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.
28	PARECER CNE/CEB N.º 1/2003, APROVADO EM 19 DE FEVEREIRO DE 2003	Parecer	2003	Responde consulta sobre formação de professores para Educação Básica.
29	PARECER CNE/CEB N.º 3/2003, APROVADO EM 11 DE MARÇO DE 2003	Parecer	2003	Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.
30	PORTARIA MEC N.º 1.403 DE 09/06/2003	Portaria	2003	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Revogada pelas Portarias MEC n.º 1.179, de 06.05.2004, e portaria 1.129, de 27.11.2009.
31	RESOLUÇÃO CNE/CEB N.º 1, DE 20 DE AGOSTO DE 2003	Resolução	2003	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
32	PARECER CNE/CP N.º 20, DE 1.º DE DEZEMBRO DE 2003	Parecer	2003	Responde consulta sobre a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.
33	PARECER CNE/CP N.º 4, DE 6 DE JULHO 2004	Parecer	2004	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
34	PARECER CNE/CES N.º 197, DE 7 DE JULHO DE 2004	Parecer	2004	Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

35	PARECER CNE/CES Nº 228, DE 4 DE AGOSTO DE 2004	Parecer	2004	Consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.
36	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 2, DE 27 DE AGOSTO DE 2004	Resolução	2004	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
37	PARECER CNE/CES Nº 15, DE 2 DE FEVEREIRO DE 2005	Parecer	2005	Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP n.º 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.
38	PARECER CNE/CP N.º 4, DE 13 DE SETEMBRO DE 2005	Parecer	2005	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002.
39	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2005	Resolução	2005	Altera a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
40	PARECER CNE/CP N.º 5, DE 13 DE DEZEMBRO DE 2005	Parecer	2005	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
41	LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006	Lei	2006	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.
42	PARECER CNE/CP Nº 3, DE 21 DE FEVEREIRO DE 2006	Parecer	2006	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
43	RESOLUÇÃO CNE/CP N.º 1, DE 15 DE MAIO DE 2006	Resolução	2006	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

44	PARECER CNE/CP N.º 5, DE 4 DE ABRIL DE 2006	Parecer	2006	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
45	LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007	Lei	2007	Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.
46	PARECER CNE/CP Nº 9, DE 5 DE DEZEMBRO DE 2007	Parecer	2007	Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica./ a Comissão propõe a revogação da Resolução CNE/CP nº 2/2002 e aprovação do Projeto de Resolução em anexo, que dispõe sobre a reorganização da carga horária mínima dos cursos de Licenciatura para a formação, em nível superior, de professores dos anos finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional, no nível da Educação Básica.
47	PARECER CNE/CP Nº 8/2008, APROVADO EM 2 DE DEZEMBRO DE 2008	Parecer	2008	Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.
48	DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009	Decreto	2009	Institui a Política de Formação Profissional do Magistério. REVOGADO pelo Decreto nº 8.752, de 2016.
49	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 11 DE FEVEREIRO DE 2009	Resolução	2009	Estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior.

50	PARECER CNE/CP Nº 8/2009, APROVADO EM 2 DE JUNHO DE 2009	Parecer	2009	Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB.
51	LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009	Lei	2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
52	PROJETO DE LEI NO 5.395, DE 2009	Projeto de Lei	2009	Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica - Transformado na Lei Ordinária 12796/2013.
53	PORTARIA NORMATIVA N. 9, DE 30 DE JUNHO DE 2009	Portaria	2009	Institui o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).
54	PARECER CNE/CP Nº 15/2009, APROVADO EM 4 DE AGOSTO DE 2009	Parecer	2009	Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.
55	LEI Nº 12.014, DE 6 DE AGOSTO DE 2009	Lei	2009	Altera o art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação.
56	PORTARIA Nº 1.129, DE 27 DE NOVEMBRO DE 2009	Portaria	2009	Constituir a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica. Notas: 1) Revogada pela Portaria MEC nº 1.328, de 23.09.2011, DOU 26.09.2011.
57	PARECER CNE/CEB Nº 5/2010, APROVADO EM 10 DE MARÇO DE 2010	Parecer	2010	Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).
58	PORTARIA NORMATIVA Nº 14,	Portaria	2010	Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.

	DE 21 DE MAIO DE 2010			
59	DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010	Decreto	2010	Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica à Docência (PIBID) e dá outras providências, dentre elas incluir as IES comunitárias na política de formação.
60	DECRETO Nº 7.415, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010	Decreto	2010	Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, dispõe sobre o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público - Profucionário, e dá outras providências. REVOGADO pelo Decreto nº 8.752, de 2016.
61	PL8530/10 QUE INSTITUI O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2011-2020	PNE	2011	Projeto de lei que institui o Plano Nacional de Educação.
62	PORTARIA NORMATIVA Nº 3, DE 2 DE MARÇO DE 2011	Portaria	2011	Art. 1º Instituir, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, a qual se constitui de uma avaliação para subsidiar a admissão de docentes para a Educação Básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
63	PORTARIA Nº 1.087 DE 10 DE AGOSTO DE 2011	Portaria	2011	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.
64	PORTARIA Nº 1.328 DE 2011- DE 23 DE SETEMBRO DE 2011	Portaria	2011	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.
65	PARECER CNE/CP Nº 8/2011, APROVADO EM 9 DE NOVEMBRO DE 2011	Parecer	2011	Aprecia a proposta de alteração do art. 1º Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.

66	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 3, DE 7 DE DEZEMBRO DE 2012	Resolução	2012	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.
67	LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013	Lei	2013	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
68	MENSAGEM Nº 119, DE 4 DE ABRIL DE 2013	Mensagem VETO	2013	Veta parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 5.395, de 2009, que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.
69	PARECER CNE/CP Nº 6/2014, APROVADO EM 2 DE ABRIL DE 2014	Parecer	2014	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas.
70	LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014	PNE	2014-2024	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Apresenta entre suas diretrizes a valorização dos(as) profissionais do magistério, sinalizando em sua sequência de artigos e metas, aspectos referentes a carreira e remuneração, bem como aspectos relativos à formação desses profissionais.
71	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 7 DE JANEIRO DE 2015	Resolução	2015	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.
72	PARECER CNE/CP Nº 2/2015, APROVADO EM 9 DE JUNHO DE 2015	Parecer	2015	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.
73	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015	Resolução	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.

74	DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016	Decreto	2016	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.
75	PORTARIA 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017	Portaria	2017	Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).
76	PARECER CNE/CP Nº 10/2017, APROVADO EM 10 DE MAIO DE 2017	Parecer	2017	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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.
77	RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 9 DE AGOSTO DE 2017	Resolução	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.
78	PORTARIA NO - 158, DE 10 DE AGOSTO DE 2017	Portaria	2017	Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.
79	LEI Nº 13.478, DE 30 DE AGOSTO DE 2017	Lei	2017	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.
80	PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018	Portaria	2018	Institui o Programa de Residência Pedagógica.
81	PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018	Portaria	2018	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).
82	PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018	Portaria	2018	Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

APÊNDICE B – ANÁLISE CATEGORIAL

ANÁLISE CATEGORIAL			
UNIDADES DE REGISTRO (palavras, frases, parágrafos)		CATEGORIZAÇÃO	DIREÇÃO
<u>Constituição 1988</u>			
1	II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (EC no 11/96).	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	§ 2º As atividades de pesquisa , de extensão e de estímulo e fomento à inovação realizadas por universidades e/ou por instituições de educação profissional e tecnológica poderão receber apoio financeiro do Poder Público.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Por uma Política de Formação do Profissional de Educação Infantil</u>			
1	Por outro lado, na medida em que educação não é ciência, mas prática social produtora de saber, a análise dos temas situados no campo da educação - em particular aqueles que se referem à prática pedagógica - incluem dimensões não-científicas ou, pelo menos, dimensões que consolidam uma forma científica outra do conhecimento (Bakhtin, 1982),	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Além disso, e ainda como decorrência do entendimento de que educação é prática social produtora de saber, cabe enfatizar que a teoria é prenhe de prática, gerada por ela e voltando-se a ela de forma crítica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Isso implica no entendimento de que os mecanismos de formação sejam percebidos como prática social inevitavelmente coerente com a prática que se pretende implantar na sala de aula e implica em salários, planos de carreira e condições de trabalho dignas. " (Souza e Kramer. 1993, p. 54-55).	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Nesse sentido, as políticas públicas de formação precisam romper com a prática de sugerir que os profissionais atuem com as crianças de uma dada forma, enquanto se age com eles de uma forma oposta Cada etapa da trajetória precisa ser percebida como "desconstrutora", o que	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	significa fazer saltar aos ares a visão mitificadora e mágica de que existe a boa resposta, de que um dado conhecimento necessariamente representa o "bom" caminho só porque advém de pesquisas bem fundamentadas		
5	Políticas de formação engajadas na emancipação e na construção da cidadania precisam, sobretudo, garantir as condições para que as práticas desenvolvidas sejam entendidas como práticas sociais, e seus atores (adultos e crianças) sejam percebidos como sujeitos autores dessa prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	Longe de pretender dirimir divergências ou aplacar polêmicas, estou propondo duas trilhas que me parecem hoje necessárias uma: do ponto de vista da pesquisa, penso que é essencial continuar a aprofundar nossas investigações sem fixar dicotomias nem buscar verdades ou certezas, porque o conhecimento (o nosso e do deles) é sempre provisório e não apenas avança. mas evolui. Outra: do ponto de vista da intervenção educacional, julgo que é urgente questionar a forma com que o saber produzido tem sido divulgado aos professores na sua formação e na concepção/implementação de propostas. Nos dois casos, isso significa deslocar o eixo de nossas discussões contra ou a favor da pedagogia construtivista, crítica, tradicional etc. para uma perspectiva pluralista que lute contra a desigualdade sem anular as diferenças.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Os profissionais precisam de condições e de tempo para estudar. De tempo pago para o trabalho de se qualificarem. E. se procede essa reflexão que faço, as políticas de formação comprometidas com a qualidade precisam assegurar que os profissionais tenham acesso a biblioteca, núcleos de leitura e discussão, grupos de estudo, no interior e como parte de seu trabalho. E só o farão se e quando compreenderem que essas ações podem mesmo ultrapassar os resultados de treinamentos ou modalidades convencionais de formação, se e quando tiverem coragem e vontade política para tanto.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Assim, uma das possíveis alternativas de estruturação curricular para a formação de profissionais da educação infantil, já sugerida por Souza e Kramer (1992), apresenta como requisitos: superar a fragmentação do trabalho e a mera justaposição de linhas; construir bases teóricas da ação pedagógica que permitam articular a singularidade das situações cotidianas com a totalidade da vida social e política; ter clareza de que a formação visa simultaneamente a ampliação crítica dos conhecimentos e a construção da autonomia e da cooperação do trabalho.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

9	Nesse contexto, são três os pólos de sustentação do currículo: (a) conhecimentos científicos, tanto básicos (língua portuguesa, matemática, ciências naturais e sociais) quanto aqueles necessários para o trabalho com a criança pequena (saúde, psicologia, história, antropologia, estudos da linguagem etc.); (b) processo de desenvolvimento e construção dos conhecimentos do próprio profissional; (c) valores e saberes culturais dos profissionais, produzidos a partir de sua classe social, sua história de vida, etnia, religião, sexo e do trabalho concreto que realiza.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	O eixo norteador desse currículo, segundo as autoras, é a prática efetiva aliada à constante reflexão crítica . E o que toma possível essa reflexão é a linguagem, central no currículo porque central na vida humana.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	4* - Sobre o que se escreve/publica/divulga para os profissionais de creches e pré-escolas: uma política de formação precisa englobar a circulação do conhecimento disponível e estimular a produção .	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	[...] faz-se preciso questionar o que se tem escrito sobre a prática pedagógica. Esvaziados da vitalidade de uma cultura pública (Jacoby. 1987), os textos pedagógicos que supostamente visam favorecer a prática em geral estão cheios de jargões e normas, didatizando o real que é dinâmico, vivo, contraditório (3) Entendendo que uma política educacional se insere no âmago de uma política cultural, creio que a forma e o conteúdo desses textos escritos sobre a prática precisam ser questionados e que sejam buscadas alternativas que dêem conta de capturar na linguagem a riqueza, a multiplicidade e o vigor do próprio real .	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	NÓVOA, A & POPEKEWITZ, S. (org) Reformas educacionais e formação de professores. Lisboa/Educa, 1992.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
14	Adultos, como crianças, aprendem fazendo. Indivíduos, em todos os níveis, podem ser ajudados na aquisição de uma plena consciência de seu próprio potencial. Eles podem fazer isto através da leitura de livros, da assistência a aulas e observando bons professores em sua prática. Mas ouvir as idéias e observar bons modelos não é suficiente. Eles precisam colocar em prática e avaliar suas próprias versões do que aprendem. Eles podem desenvolver novas e melhores práticas a partir de sua própria experiência, assim como do conhecimento obtido de outros. Quando quem está trabalhando com crianças pequenas é encorajado a ir além da prática direta com crianças, pode aprender a atuar como defensor das crianças e de suas famílias, assim como de si próprio enquanto professor. " (Almy, 1988, p.53, tradução AUTORA)	ASPECTOS	FAVORÁVEL

15	I - Entendimentos básicos - Educação A docência e a formação para ela é uma prática de educação. Entendemos que a educação é um fenômeno humano. Fruto do trabalho do homem nas relações sociais, constitutivas do existir humano e que tem por finalidade a produção do humano; a humanização do homem	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	Nesse sentido a educação é uma prática de toda a sociedade. Especialmente, a educação escolar tem por finalidade possibilitar que nesse processo de humanização os alunos trabalhem os conhecimentos das ciências e da tecnologia, das artes e da cultura, desenvolvendo as habilidades para conhecê-los, revê-los, operá-los, transformá-los e as atitudes necessárias para tornar os conhecimentos cada vez mais direcionados na construção do humano, superando, portanto, os determinantes da sub-humanização.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
17	e. Este é, pois, o pressuposto básico na formação de professores: o conhecimento (teórico-prático) da realidade (no nosso caso, a educação infantil), antevendo as transformações necessárias e instrumentalizando-se para nela intervir	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	Exemplificando: na formação de qualquer professor é preciso tomar-se o campo de atuação como referência. Isto é. tomá-lo como uma totalidade, em todas as suas determinações, evidenciando as contradições nele presentes. O que implica ir para essa realidade municiado teoricamente da realidade que se quer instaurar (que educação infantil é necessária e porque, que escola e que professores são necessários e com quais conhecimentos e habilidades) que dê suporte aos instrumentos de captação e análise do real existente, para conhecê-lo nas suas determinações e possibilidades para a instauração do novo (resultante do confronto entre o ideal - a realidade que se quer; e o real - o existente).	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	II Aprendendo com os erros - ou a importância da investigação e análise crítica sobre a formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	[...]embora os alunos estudem Psicologia e Sociologia, não adquirem atitude psicológica e sociológica adequada para enfrentar, no futuro, problemas concretos, individuais e coletivos, como relações ambiente-criança, família-escola, aluno-professor, vida intelectual-vida afetiva, efeitos da personalidade do professor, para adotar os possíveis meios de ação que, em cada caso, impõem aos educadores. Ao aluno não é dada oportunidade de refletir sobre problemas, os mais imediatos, relacionados com a escola primária, e que estão a exigir soluções. Lúcia Pinheiro (1977)	ASPECTOS	FAVORÁVEL

21	2 - Apesar desse quadro de precariedade, propostas de superação têm sido colocadas em prática. Embasadas em estudos e pesquisas realizadas em universidades e institutos apresentam alguns pontos de convergência a que poderíamos denominar de princípios norteadores comuns: - que o campo de atuação profissional seja tomado como referência na formação ou seja, em base os currículos, os conteúdos e as atividades do curso. - portanto, a unidade teoria e prática esteja sempre presente na formação. - os cursos precisam se constituir em projeto pedagógico articulado, traduzindo a proposta educacional (da educação infantil, no caso), - na organização e funcionamento das escolas se trabalhe a diversidade (local, regional, peculiaridades) na unidade (proposta educacional).	ASPECTOS	FAVORÁVEL
22	III - Aspectos da Formação de Professores para a Educação Infantil Pelo exposto até o presente consideramos que: 1. a educação infantil requer professores especializados, formados em cursos específicos, pautados nos mesmos princípios dos cursos de formação de professores para qualquer nível do ensino. Quais sejam: a - tomar o campo de atuação (educação infantil) como referência para a formação: o currículo, os conteúdos, as atividades, a organização, os profissionais necessários. Nesse sentido, ser um curso profissionalizante. b - possibilitar que o futuro professor conheça a problemática e se instrumentalize para atuar na realidade existente (da educação infantil). Realidade essa que tem dimensões históricas (institucionais e pessoais: a criança), sociais, políticas, legais. Nesse sentido, ser um curso que desenvolva no futuro professor a habilidade de pesquisar o real. c - explicitar qual a direção de sentido da educação (infantil) no processo de humanização d - instrumentalizar teórica e praticamente o futuro professor para ter condições de exercer a dupla e indissociável tarefa de cuidar e promover a criança. Estes quatro tópicos podem vir a ser problematizados nas várias disciplinas e atividades que compõem os cursos de formação de professores no ensino médio.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	Por sua vez fazíamos sérias críticas à formação dos profissionais da pré-escola, por ser uma formação fragmentada, com insuficiente domínio de conteúdo das áreas do núcleo comum do curso de 2º grau e das áreas de formação pedagógica, o que lhes acarretava pouca autonomia e criticidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	Nestes anos, a produção de dissertações, teses e outros trabalhos de análise da questão e a própria promulgação da Constituição em 1988, que abriu novos espaços na área de Educação Infantil, fez avançar aquela discussão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

25	Além disso, a habilitação magistério em nível de 2º grau deve propiciar uma formação teórico-prática e multidisciplinar crítica e atualizada na área de Educação aos futuros professores	ASPECTOS	FAVORÁVEL
26	Por sua vez, os conhecimentos produzidos pelas pesquisas realizadas pela Universidade devem ser confrontados com aqueles construídos pelos educadores em sua experiência de vida e sua formação profissional. Daí que atividades de assessoria e formas de pesquisa participativa entre universidades e educadores de creches e pré-escolas podem constituir modalidade extremamente rica de formação e aperfeiçoamento profissional, desde que haja respeito e autonomia de ambas as partes	ASPECTOS	FAVORÁVEL
27	A formação daqueles profissionais em nível superior necessita aliar um estudo teórico enrico com uma formação em pesquisa. Este ponto é linha mestra do programa da habilitação proposta pela UFSC. apenas para citar um exemplo. Dentre outras implicações, a integração pesquisa-formação profissional requer do ensino superior público e privado que não descuidem de seu inalienável compromisso com a investigação científica, que tem sido bastante negligenciado. Por sua vez, tem-se que acompanhar esta própria formação, verificando o quanto seus princípios e metas estão sendo atingidos e as dificuldades enfrentadas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
28	Outra modalidade de pesquisa a ser feita é a que investiga a construção do papel de professor/educador pelo próprio aluno em formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	Faz-se necessário garantir certas exigências quanto ao estágio dos alunos da Habilitação e sua supervisão: credenciar escolas e supervisores, criar espaço para que a pesquisa também aí ocorra. Deve-se ainda retomar o hábito de se estimular e auxiliar os alunos do 3º grau a sistematizarem suas reflexões em monografias de conclusão da Habilitação, o que requer garantia de disponibilidade de tempo e de reconhecimento desta tarefa na jornada de trabalho dos professores-supervisores de estágio, especialmente nas instituições privadas de ensino superior.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
30	15 - Articulação da política de formação dos profissionais da educação infantil à política nacional de leitura e a projetos culturais, redimensionando a formação como parte da história e do processo da educação brasileira e concebendo que a política educacional se insere no âmbito da política cultural, se e quando seu compromisso é o de contribuir para a construção de uma sociedade democrática, para a consolidação da cidadania, para a emancipação das populações infantis e adultas	ASPECTOS	FAVORÁVEL

31	uma análise crítica das alternativas curriculares da Educação se apresenta como necessária em todos os seus níveis, respeitadas as especificidades e o princípio da flexibilidade e da descentralização. Tal análise precisa envolver paralelamente o currículo dos cursos de formação de professores bem como o dos segmentos em que eles atuam, respeitadas suas especificidades práticas e metodológicas. E nesse sentido que se situa a discussão sobre currículo da educação infantil e dos cursos de formação de seus profissionais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
32	Esta discussão precisa pautar-se no conhecimento da realidade em que se dá a educação infantil, na clareza dos seus objetivos e dos profissionais que deseja, bem como no delineamento de uma política de aproximação entre escola/creche e população, uma vez que a família precisa estar inserida no âmbito dessas discussões a fim de que possa questionar a educação que recebe e explicitar a que deseja.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
33	Salienta-se que a prática desse currículo só se torna significativa mediante a constante reflexão crítica do mesmo, reflexão esta que precisa ser feita tanto pelos profissionais das mais diversas instâncias quanto pela comunidade em que atuam/ atuarão esses profissionais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>LDB 9394/1996</u>			
1	II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	ENSINO MEDIO - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

7	III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da Educação Básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015)	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 4, de 11 de março de 1997</u>			
1	Parece constituir problema universal o desafio de delimitar com precisão o papel das instituições de ensino superior na preparação de futuros professores. Entretanto, embora sem essa precisão, já se pode registrar consenso sobre a importância desse papel e a certeza de que ele representa a garantia de contato do futuro professor com o universo da pesquisa e com um modo de vida e de trabalho voltado primordialmente para a construção do conhecimento, além da sua difusão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Nunca é demais insistir para que as dimensões teórica e prática do currículo sejam desenvolvidas integradamente ao longo do programa, de forma a evitar a dicotomia apontada consistentemente por pesquisas como um dos fatores da baixa qualidade da formação do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Resolução CNE/CP nº 2, de 26 de junho de 1997</u>			
1	§ 1º - Deverá ser garantida estreita e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	habilidades necessários à docência , vedada a oferta da parte prática exclusivamente ao final do programa.		
<u>Parecer CNE/CEB nº 5 de 07 de maio de 1997</u>			
1	As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CES nº 151, aprovado em 17 de fevereiro de 1998</u>			
0	Documento consultivo: LDB 9394/96	AUSENTE	NEUTRA
<u>Referenciais para formação de professores</u>			
1	3. A atuação do professor tem como dimensão principal a docência, mas não se restringe a ela: inclui também a participação no projeto educativo e curricular da escola, a produção de conhecimento pedagógico e a participação na comunidade educacional. Portanto, todas essas atividades devem fazer parte da sua formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	4. O trabalho do professor visa o desenvolvimento dos alunos como pessoas, nas suas múltiplas capacidades, e não apenas a transmissão de conhecimentos. Isso implica uma atuação profissional não meramente técnica, mas também intelectual e política.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	5. O necessário compromisso com o sucesso das aprendizagens de todos os alunos na creche e nas escolas de educação infantil e do ensino fundamental exige que o professor considere suas diferenças culturais, sociais e pessoais e que, sob hipótese alguma, as reafirme como causa de desigualdade ou exclusão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	6. O desenvolvimento de competências profissionais, exige metodologias pautadas na articulação teoria - prática, na resolução de situações-problema e na reflexão sobre a atuação profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	8. O estabelecimento de relações cada vez mais estreitas entre as instituições de formação profissional e as redes de escola dos sistemas de ensino é condição para um processo de formação de professores referenciado na prática real.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

6	E preciso que todos aprendam a valorizar o conhecimento e os bens culturais e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. E preciso que todos aprendam a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo. E preciso que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma. E que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça... Esse conjunto de aprendizagens representa, na verdade, um desdobramento de capacidades que todo cidadão - criança, jovem ou adulto - tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Já na educação infantil, as crianças podem desenvolver sua curiosidade -que é uma forma de investigar e valorizar o conhecimento -, aprender a rebelar-se contra o que não compreendem - que é uma forma de questionar -, ler o mundo, expressar-se, enfrentar desafios, construir hipóteses, raciocinar, comparar, estabelecer relações, adquirir confiança em si mesmas, respeitar a vontade do outro, discutir, diferenciar a casa da escola, ser solidárias, conviver com a diversidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Existem professores leitores e pesquisadores, que investem pessoalmente em seu desenvolvimento profissional, que exigem oportunidades de formação de seus empregadores, que trabalham em equipe, que participam do projeto educativo de suas escolas, que estudam sobre a aprendizagem dos alunos para poder ensiná-los mais e melhor... Mas não é assim com a maioria, e essa realidade precisa ser encarada de frente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	Entretanto, a necessária análise de atividades de sala de aula, conteúdo fundamental da formação continuada, dificilmente integra a pauta dessas ações. O mesmo ocorre em relação ao uso profissional da escrita: muitos professores não dominam fluentemente os procedimentos que permitem ler e escrever de forma reflexiva e precisam superar essa limitação com a ajuda de seus formadores, sem a qual não conquistarão a competência que permite a todo profissional estudar e documentar seu trabalho com autonomia.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

10	Articulando a dimensão pessoal e social, trabalhar na perspectiva da autonomia possibilita superar a dicotomia entre perspectivas "individualistas" e "coletivistas", redutoras, cada uma a seu modo, da complexidade das questões humanas, políticas e educativas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	Tais considerações permitem afirmar que a atuação do professor é simultaneamente coletiva e pessoal. Na atuação do professor, autonomia é exercício de cooperação e criatividade, práticas de intervenção e transformação com base na realidade social. Implica poder, conhecimento, sensibilidade, desejo e responsabilidade - exercida "no" e "com" um coletivo, a partir de envolvimento pessoal.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	Os professores são profissionais cuja ação influi de modo significativo na constituição da subjetividade de seus alunos como pessoas e como cidadãos. Por isso, precisam compreender os contextos sociais e as questões contemporâneas com os quais eles e seus alunos estão envolvidos. uma educação democrática exige relações de respeito mútuo, preocupação com a justiça, diálogo, possibilidade de questionamento e argumentação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	Tomar decisões a respeito da vida coletiva, participar da gestão cooperativa do trabalho, decidir sobre sua própria atuação no cotidiano escolar são aprendizagens fundamentais e que exigem repensar conteúdo, forma e organização da formação de professores, para que eles assumam sua prática social e aprendam a exercer o poder de intervir para transformar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	Essa é uma condição que, aliada à posição que ocupa na hierarquia escolar, resulta num grande poder de influência sobre os alunos. A consciência desse poder por parte do professor é fundamental para que ele possa tomar posições, refletir sobre suas ações e garantir que elas estejam permeadas por uma ética democrática. É importante conceber essa autoridade como responsabilidade, e não como exercício de poder no sentido restritivo	ASPECTOS	FAVORÁVEL
15	Resumindo, a realidade educativa em que o professor atua é complexa, mutável, freqüentemente conflituosa, e apresenta problemas que não são facilmente categorizáveis e nem sempre possibilitam soluções a priori. O que se tem, muitas vezes, são situações problemáticas singulares e que, portanto, exigem soluções particulares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	2.2. Ação e reflexão	ASPECTOS	FAVORÁVEL

17	Há um conhecimento na ação, ou seja, aquele que, interiorizado, orienta boa parte das atividades do professor, ainda que de modo inconsciente e mecânico. Trata-se de um conhecimento decorrente também de "crenças" muitas vezes implícitas - que em algum momento do passado podem até ter sido conscientes, fundadas em teorias científicas ou espontâneas que resultam da experiência prática no exercício profissional e se expressam em um saber fazer espontâneo. Por outro lado, envolvido na ação, o professor é suscetível às dificuldades que encontra na sua intervenção pedagógica e precisa tomar decisões em cada caso específico. Faz, portanto, uma reflexão sem o rigor, a sistematização e o distanciamento requeridos pela análise racional, mas com a riqueza da totalidade do momento. Entretanto, quando confronta suas idéias, teorias e crenças com a prática imediata, precisa atuar com sensibilidade, estar flexível e aberto para compreender e tomar decisões afinadas com sua intencionalidade e com o que percebe de seus alunos e da situação educativa. A esse processo chama-se reflexão na ação. Essa reflexão na ação é parte inevitável do trabalho do professor e não substitui a análise que se pode realizar a posteriori sobre as características e processos da ação desenvolvida, a chamada reflexão sobre a ação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	Assim, pode-se dizer que existe sempre um conhecimento prático que se mostra nas ações cotidianas do professore uma reflexão durante a ação, pois constantemente ele precisa tomar atitudes imediatas mas esse conhecimento precisa ser potencializado no processo de formação por meio da reflexão a posteriori, de forma que, compreendendo o conhecimento subjacente à sua atuação, o professor possa ampliá-lo, transformá-lo e torná-lo alimento para novas ações.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	Profissionalismo exige compreensão das questões envolvidas no trabalho, competência para identificá-las e resolvê-las, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer também que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	A produção de conhecimento pedagógico exige a competência para construir um discurso sobre a prática: de sistematizar e comunicar os saberes construídos para poder compartilhá-los. E isso que possibilitará, inclusive, confrontar os limites do conhecimento na explicação e solução das questões da realidade. Tudo isso se aprende a fazer, fazendo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
21	uma verdadeira construção de competência profissional exige experiência de atuação aliada à reflexão sistemática	ASPECTOS	FAVORÁVEL

22	O desenvolvimento profissional permanente requer um processo constante e contínuo de estudo, reflexão, discussão, confrontação e experimentação coletiva, para o qual é necessário não só que as instituições contratantes assumam a responsabilidade de propiciar as condições institucionais e materiais, mas que o professor tome para si a responsabilidade por sua formação. Só essa co-responsabilidade permitirá superar a relação de tutela que mantém a formação em serviço do professor à mercê de circunstâncias político-institucionais as mais diversas. Para isso, é preciso assegurar condições institucionais para que os professores possam estudar em equipe, compartilhar e discutir sua prática com os colegas, apresentar seu trabalho publicamente, reunir-se com pais de alunos e demais membros da comunidade, desenvolver parcerias com outras instituições, participar do projeto educativo da escola, definindo, coletivamente, metas, prioridades, projetos curriculares, processos de avaliação, normas de convivência, temáticas de formação continuada e prioridades para a utilização dos recursos disponíveis.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	Ao analisar os objetivos e conteúdos da formação inicial, é preciso levar em conta as novas demandas da atuação do professor, tanto em relação à função social colocada à escola, quanto relação à necessidade de formar um profissional reflexivo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	Romper com essas representações, colocar o futuro professor em contato com a realidade em que irá atuar e com as questões concretas da profissão desde o início do curso, discutir as questões relativas à função social da escola e à importância de seu trabalho, considerar a diversidade e a heterogeneidade dos alunos e a complexidade da prática pedagógica são dimensões essenciais a serem garantidas na formação inicial dos que ingressam na profissão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
25	Assim, é preciso também possibilitar que o professor desenvolva autonomia na relação com sua formação, uma vez que, na condição de adulto, pode refletir sobre sua formação, tomar decisões, fazer opções e construir percursos pessoais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
26	Na titulação em nível superior também é necessário que os conhecimentos profissionais sejam trabalhados num nível de profundidade que de fato traga um ganho diferenciado na sua possibilidade de compreender e atuar na profissão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
27	A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoiar-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo de reflexão exige predisposição a um questionamento	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos.		
28	A formação continuada feita na própria escola acontece na reflexão compartilhada com toda a equipe, nas tomadas de decisão, na criação de grupos de estudo, [...] Outras formas, tais como programas desenvolvidos com várias escolas, intercâmbios, cursos, palestras, seminários, são importantes meios de atualização, de troca e de ampliação do universo cultural e profissional das equipes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	Por mais que tenha uma experiência de estágios atuantes e supervisionados em sua formação inicial, é quando ingressa na carreira que o professor se depara, de fato, com todas as responsabilidades de sua atuação profissional. Passa por um período peculiar em que se diferencia do professor mais experiente: este, quando reflete sobre a prática (sua própria ou a de outros), o faz sobre uma base mais ou menos consolidada em relação ao desempenho de suas atribuições. Esse é o momento em que, considerando a própria prática, o professor iniciante tem a possibilidade de desenvolver a reflexão, a compreensão, a interpretação e a capacidade de intervenção na realidade educativa.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
30	A representação da tarefa educativa construída durante a formação inicial, freqüentemente, choca-se com a realidade complexa da prática: a vida cotidiana da escola e da sala de aula, na qual o professor tem que tomar decisões constantemente. Muitas vezes, ele não tem parâmetros de atuação aos quais se reportar, principalmente se não teve uma formação que favoreça a reflexão sobre sua atuação diária.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
31	Em tese, os professores iniciantes, justamente por não estarem ainda numa situação de prática consolidada, poderiam perceber aspectos incoerentes, questionar atitudes e regras de funcionamento que dificilmente seriam vistas ou observadas pelo professor que está imerso na sua rotina. Entretanto, não é isso o que acontece na maioria das vezes. O professor iniciante corre o risco de perpetuar uma determinada prática sem refletir sobre ela, o que compromete a capacidade de inovação que deve acompanhar um processo de integração profissional. Tal dificuldade reforça a perspectiva de heteronomia e a reprodução de uma cultura imobilista. Quando essa iniciação se produz de forma solitária e não refletida, acaba, muitas vezes, por desenvolver experiências tão negativas que podem levarão abandono da carreira ou a um desencanto que, aliado à desvalorização social, faz com que muitos só se mantenham na profissão por falta de opções melhores. O professor iniciante é tanto mais permeável à rotina escolar	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	cristalizada quanto mais sua formação inicial não tiver se pautado na construção de competências e reflexões sobre a atuação profissional.		
32	Esse processo de iniciação do professor na sua atividade profissional requer um cuidado especial. O professor iniciante ganhará consciência desse seu momento e atuará como "aprendiz crítico" se os professores experientes e os formadores souberem ouvi-lo atentamente para contribuir com seu processo de crescimento profissional e forem permeáveis aos questionamentos que ele possa vir a fazer.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
33	O desenvolvimento das competências necessárias ao exercício profissional, hoje, requer atitudes investigativas e reflexivas que se constituam em instrumentos para a construção de conhecimento das pessoas. Isso é algo que só se conquista pela prática do questionamento, da argumentação, da fundamentação, do manejo crítico e criativo da informação disponível, entre outros procedimentos - não se pode aprender essas práticas reflexivas quando se está na condição de consumidor passivo de informações	ASPECTOS	FAVORÁVEL
34	O trabalho de formação requer para os formadores um espaço de interlocução em que possam analisar a própria prática de formação, a de outros formadores, e também as atividades dos professores.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
35	conceber, realizar, analisar e avaliar as situações didáticas, mediando o processo de aprendizagem dos alunos nas diferentes áreas de conhecimento;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
36	propiciar e participar da integração da escola com as famílias e a comunidade;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

37	* pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos; * utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; * orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos e por pressupostos epistemológicos coerentes; * analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; * investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões de forma a aprimorá-las; * promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; * analisar o percurso de aprendizagem formal e informal dos alunos, identificando características cognitivas, afetivas e físicas, traços de personalidade, processos de desenvolvimento, formas de acessar e processar conhecimentos, possibilidades e obstáculos; * criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como as respectivas didáticas; * desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho na escrita profissional; * elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; * participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
38	O professor se desenvolve à medida que vai estudando, refletindo sobre a prática e construindo conhecimentos experienciais por meio da observação e das situações didáticas reais ou de simulação de que participa. Entretanto, o início dessa construção não se dá no momento em que ele ingressa num curso de formação inicial. A condição de aluno, pela profissional, faz com que ele aprenda muito sobre a profissão no convívio diário com seus professores e colegas. Essa intensa experiência como aluno não pode ser desconsiderada, pois marca consideravelmente suas representações e concepções sobre o papel de professor e de aluno, e sobre as formas de atuação profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

39	Assim, na forma como é concebido neste documento, o conhecimento profissional dos professores é um conjunto de saberes teóricos e experienciais que não pode ser confundido com uma somatória de conceitos e técnicas. Não é apenas racional e teórico, tampouco apenas prático e intuitivo; é o que permite ao professor gerir as informações de que dispõe e adequar sua ação, estrategicamente, segundo o que pode perceber de cada situação, a cada momento, sem perder de vista os objetivos educacionais. Os conhecimentos se expressam, portanto, num saber agir numa situação concreta. Em outras palavras, o conhecimento profissional do professor é aquele que favorece o exercício autônomo e responsável das funções profissionais, cujo contexto é marcado consideravelmente pelo imprevisível, pelo imponderável.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
40	A formação profissional de professores deve assegurar, portanto, a aquisição de conhecimentos sobre o desenvolvimento humano e a forma como cada cultura caracteriza as diferentes faixas etárias. E necessário que os professores tenham instrumentos para conhecer e compreender características culturais dos alunos - suas diferenças em função da idade e do grupo social a que pertencem, e as diferentes representações sociais e culturais que cada comunidade constrói dos diferentes períodos: infância, adolescência, juventude e vida adulta, assim como as peculiaridades dos portadores de necessidades especiais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
41	Para compreender seus alunos, o professor também precisa acompanhar temas atuais em que eles estão envolvidos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
42	São muitos os aspectos que precisam ser considerados para que o professor possa se relacionar com seus alunos de maneira não discriminatória e ajudar seu desenvolvimento, para que eles se lancem não só ao desafio de aprender os conteúdos escolares, mas também ao desafio de viver, participar de sua comunidade e da sociedade mais ampla. Isso demanda não só aquisição de conhecimentos já produzidos "sobre" crianças, jovens e adultos, mas também uma reflexão sobre suas próprias representações e crenças, implicando muitas vezes uma revisão de valores pessoais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
43	Formam esse âmbito conhecimentos relativos à análise da realidade social e política brasileira, as relações sociais e sua repercussão na educação, as múltiplas expressões culturais e as questões de poder a elas associadas, o conhecimento do sistema educativo, a reflexão sobre a dimensão social e política do papel do professor, a discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, as questões da ética e da cidadania.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

44	O professor precisa conhecer as principais questões da história do mundo e do país, da educação, dos movimentos sociais e da própria categoria: sem essa formação de base, dificilmente poderá compreender a realidade na qual está inserido do ponto de vista pessoal e profissional. Tais conteúdos são importantes para que possa compreender a natureza social da prática educativa e aprender a considerar as dimensões culturais, sociais e políticas implicadas no processo de aprendizagem -o que contribui também para que exerça com autonomia seu papel político como educador.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
45	Conhecer e refletir sobre a teia de relações sociais que constituem a escola, sobre a dinâmica social e as relações de poder que perpassam as instituições e a vida coletiva, é condição para que o professor possa dominar questões nucleares da realidade escolar: seu próprio papel, o papel do aluno e as formas de interação entre ambos; o significado sociopolítico do currículo, da escola e da educação escolar, sua organização, seus sujeitos e suas práticas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
46	Algumas ciências oferecem instrumentos de análise que contribuem para o exercício do pensamento crítico e reflexivo e para a compreensão da realidade em que se inserem os alunos, professores e comunidades, bem como das múltiplas e recíprocas determinações entre aspectos macro e micro sociais. Entretanto, para que possam ser apropriados como instrumentos de pensamento no trabalho de professor, os seus métodos de análise utilizados por algumas disciplinas das ciências sociais, muito mais do que conhecidos, precisam ser utilizados.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
47	No caso dos professores, uma cultura geral ampla é básica para um trabalho interessante, criativo, enriquecedor, e por isso sua formação precisa comprometer-se com a ampliação de seu universo cultural. Ampliação do universo cultural, como aqui é entendida, inclui um amplo espectro de temáticas: desde o contato com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas, até a atualização em relação ao que acontece no mundo, informações sobre as diferentes realidades e debates em pauta no país, no mundo e nas associações da categoria	ASPECTOS	FAVORÁVEL
48	Portanto, ampliar o universo cultural dos professores significa proporcionar vivências que vão muito além do próprio currículo de formação e se desenvolvem no dia-a-dia por meio de leituras, discussões informais, troca de opiniões, na participação em movimentos, realizações, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

49	São relevantes ainda as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação profissional, pois possibilitam uma análise da escola como instituição - sua organização, relações internas e externas, gestão e projeto educativo-e da função do professor no contexto do sistema educacional e social.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
50	O professor é, por assim dizer, o porta-voz da educação escolar. Sua formação profissional, portanto, deve ser também um espaço de reflexão sobre os princípios educativos que dão sustentação às práticas escolares e sobre os necessários compromissos que o professor deve assumir em decorrência de sua função. Esse tipo de reflexão dá sentido à ação de educar e ajuda a estruturar um pensar analítico sobre a educação, além de favorecer a tomada de decisões em relação ao currículo: concepções de base, objetivos, conteúdos, metodologias, formas de avaliação, recursos didáticos...	ASPECTOS	FAVORÁVEL
51	Aferir a qualidade das propostas educativas desenvolvidas, das aprendizagens conquistadas e dos efeitos das propostas nas aprendizagens é um procedimento difícil, porém central na prática educativa. Para avaliar nessa perspectiva é preciso saber muito sobre os alunos, sobre o contexto social e cultural em que intervém sobre a natureza dos conteúdos trabalhados, sobre as relações entre o ensino e a aprendizagem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
52	O conhecimento das formas de avaliação do sistema educacional, das ações de formação e da atuação dos professores também se constitui em conteúdo da formação profissional. É fundamental que os professores saibam avaliar não apenas os seus alunos, mas também as metodologias e instrumentos de avaliação que, direta ou indiretamente, se aplicam à escola, ao ensino e ao seu próprio desempenho. Isso significa saber avaliar as avaliações.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
53	A formação profissional deve possibilitar ao professor, portanto, a compreensão da natureza de sua relação com os alunos e levá-lo a desenvolver sensibilidade e capacidade de analisar a própria conduta, para identificar quando ela incide na dos alunos, assim como quando as atitudes dos alunos são determinantes da sua: a autonomia intelectual para refletir sobre o que faz e sobre as consequências disso é condição para um exercício profissional responsável.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
54	Para tanto, é necessário garantir espaços específicos na formação profissional para tornar esses temas objeto de reflexão e análise, uma vez que, frequentemente, além de conhecimento sobre cada tema, é preciso que o professor reveja seus valores e atitudes em relação a eles. Espera-se que o professor tenha consciência dos valores e concepções que	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	veicula em suas aulas e quando se relaciona com os alunos e com outros integrantes da comunidade escolar.		
55	A reflexão e o domínio de conhecimentos sobre esses temas transversais ao currículo, e o desenvolvimento de atitudes pessoais coerentes com os princípios éticos, são fundamentais para a função educativa inerente à condição de professor. A maneira como se trabalha essas questões na escola repercute consideravelmente na formação dos alunos, tanto na constituição de sua auto-imagem quanto no que se refere a sua forma de ver e de se posicionar no mundo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
56	Cabe à formação profissional possibilitar que todo professor aprenda a investigar, sistematizar e produzir conhecimento pedagógico por meio de procedimentos de observação, análise, formulação de hipóteses e construção de propostas de intervenção e avaliação. O mesmo se coloca em relação ao uso apropriado da linguagem em situações que a condição de professor exige: leituras diversificadas, fala pública e escrita para documentação do trabalho, principalmente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
57	A atuação de professor exige capacidade de analisar criticamente as propostas que faz aos alunos e flexibilidade para lidar com o imponderável - nenhum planejamento de ensino, por mais adequado e consistente que seja, dá conta da dinâmica e da complexidade do cotidiano que se reconstrói a cada dia. Não se pode conceber uma formação profissional para professores que não dê a necessária ênfase aos conteúdos específicos da construção de conhecimento pedagógico, que são instrumentais para a promoção de um processo educativo que possibilite, a todas as crianças, jovens e adultos, o desenvolvimento como pessoas e a aprendizagem de conteúdos fundamentais para o exercício da cidadania.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
58	O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz. O conhecimento construído "na" experiência articulado a uma reflexão sistemática sobre ela. E um tipo de conhecimento que não pode ser confundido de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento "sobre" a realidade. Isso não quer dizer que tal conhecimento dispense o conhecimento teórico ou se construa sem conexão com ele. Pelo contrário, é preciso usar os referenciais teóricos para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
59	Trata-se de aprender a agir e a refletir sobre o contexto situacional em que se atua, sobre o que se faz e o que resulta dessa ação, levando em conta sua intencionalidade, o contexto em que ocorre e os sujeitos envolvidos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

60	Sem dúvida, a possibilidade de refletir sobre seu trabalho e elaborar propostas que promovam de fato a aprendizagem dos alunos depende, em grande parte, dos conhecimentos teóricos que o professor possui. São esses que, aliados à experiência pessoal e profissional, lhe permitem construir novas possibilidades de olhar para a prática e analisá-la.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
61	A natureza educativa da atuação profissional do professor exige-lhe um envolvimento pessoal que precisa ser tematizado, refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias para levar com sucesso sua atuação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
62	Para poder interpretar as situações educativas e ter condições efetivas de criação e produção pedagógica, o professor precisa aprender a elaborar e usar instrumentos como o planejamento, registros da prática e de reflexões por escrito, quadros para avaliação do percurso de cada aluno e do coletivo da classe, entre outros.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
63	Considerar os futuros professores como sujeitos ativos de seu processo de construção de conhecimento implica considerar suas representações, conhecimentos e pontos de vista; criar situações-problema que os confrontem com obstáculos e exijam sua superação; criar situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir a partir dos conhecimentos que possuem; incentivá-los a registrar suas reflexões por escrito; ajudá-los a assumir a responsabilidade pela própria formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
64	4.2. A atuação profissional como objeto de reflexão	ASPECTOS	FAVORÁVEL
65	Pela natureza de sua atuação, o professor promove a articulação entre os objetivos educativos, as circunstâncias contextuais e as possibilidades de aprendizagem de seus alunos. É quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos, para que eles avancem em suas aprendizagens, que ele produz conhecimento pedagógico. Assim, a investigação que o professor realiza se diferencia da pesquisa acadêmica pela sua natureza e intencionalidade: quando se toma a prática, em toda a sua complexidade, como objeto para a reflexão, constitui-se um campo de conhecimento que é específico do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
66	A atitude investigativa dos professores é um mergulho no mundo complexo da prática pedagógica, no qual ele se envolve afetiva e cognitivamente, questionando as próprias crenças, propondo e experimentando alternativas. É um trabalho de levantar hipóteses, buscar dados para compreender aspectos de situações singulares ou	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	encaminhamentos generalizáveis em sala de aula, como a constituição de boas situações de aprendizagens de alguns conteúdos específicos.		
67	A importância dessas aprendizagens indica que o exercício de reflexão sobre a prática, isto é, de tematizá-la em seus múltiplos aspectos, tomando-a como objeto de reflexão organizada e compartilhada, deve ser sistemático desde o início do curso de formação inicial de professores e ao longo de todo o processo de formação continuada.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
68	A tematização da prática está diretamente vinculada à concepção de professor reflexivo, que toma sua atuação como objeto para a reflexão. Ser um professor que pensa e toma decisões é ser um professor que desenvolve o "saber fazer" e a compreensão do "para que fazer", articulando a reflexão sobre "o que", "como", "para quê" e "quem" vai aprender, de forma a garantir a seus alunos o acesso a boas situações de aprendizagem. Para planejar intervenções didáticas pertinentes e de qualidade, é preciso interpretar e analisar o contexto da realidade educativa.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
69	como anteriormente colocado, as competências profissionais do professor não são aqui entendidas como meras habilidades estanques; são totalidades de difícil decomposição, e não se deduzem delas etapas cujo percurso a ser percorrido possa ser estabelecido a priori. São construídas processualmente, em movimentos singulares de atuação, numa dinâmica dialética e contínua, que transforma prática e conhecimento, capacidade de ação e de reflexão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
70	Disso decorre a opção de, desde o início da formação, trabalhar com problemas de natureza conceitual e com situações-problema contextualizadas na atuação profissional para as quais os professores devem formular encaminhamentos adequados. E fundamental que os professores mobilizem seus conhecimentos teóricos em torno de casos singulares com o que é possível aprender não somente a Problematizar situações reais, mas também as teorias que estudam.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
71	Se a concepção da prática do professor é de atuação reflexiva , ela é necessariamente teórica também.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

72	com a participação de todos a supervisão pode ser um espaço curricular de discussão que tematize a prática com todos os recursos teóricos e experienciais, contemplando assim a complexidade e a singularidade da natureza da atuação de professor, favorecendo o desenvolvimento de um estilo pedagógico próprio, mediante a reflexão sobre vivências pessoais, sobre a implicação com o próprio trabalho, sobre as diferentes formas de sentir, sobre as relações estabelecidas na prática educativa.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
73	Embora lance mão da totalidade dos conteúdos da formação, a supervisão tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas. Para isso são necessários não só instrumentos como o registro de observações realizadas, mas também a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
74	Se a supervisão está prioritariamente comprometida com o desenvolvimento da autonomia para a atuação profissional e por isso estará privilegiando a reflexão sobre a prática profissional, o grupo de estudo complementa esse objetivo por propiciar a construção de um percurso próprio de desenvolvimento intelectual, compartilhado com os pares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
75	Essa perspectiva é bem diferente dos grupos para realização de trabalhos regulares propostos pelos formadores, que são recursos fundamentais, mas que não substituem esses espaços mais livres de estudo, aprofundamento teórico e investigação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
76	As instituições voltadas para a formação inicial de professores podem realizar ações de formação continuada destinadas a profissionais das escolas da rede e ações de formação e qualificação de professores leigos em serviço: isso favorece uma relação interinstitucional necessária e contribui para o desenvolvimento de uma cultura profissional baseada no intercâmbio de experiências e na reflexão compartilhada.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
77	reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio	ASPECTOS	FAVORÁVEL
78	No caso das instituições de formação inicial, é preciso que o processo de avaliação interna esteja pautado em seu projeto educativo. E o desenvolvimento do projeto construído pela equipe da profissionais, a partir de propósitos compartilhados, o que permite que a avaliação das ações em curso seja fruto da reflexão coletiva da equipe, de seus diferentes pontos de vista e de suas contribuições - assim se pode obter o compromisso dos profissionais com as eventuais mudanças de percurso para o alcance dos objetivos do projeto.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

79	2. E preciso que a instituição de formação acolha e incentive iniciativas autônomas dos professores de uso do tempo e dos espaços da escola para vivências sociais e culturais. Essas práticas, além de favorecer o convívio social, possibilitam a experiência de se organizar coletivamente para promover atividades de interesse comum, importantes para a aprendizagem da atuação na comunidade profissional. A organização de grupos de estudo e discussão, a promoção de eventos de diferentes naturezas, a participação em equipes de trabalho, a confecção de murais livres são algumas possibilidades nesse sentido.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
80	5. As instituições responsáveis devem prever na jornada de trabalho dos formadores um tempo para o trabalho coletivo e para o seu desenvolvimento profissional, durante o qual possam refletir sobre a aprendizagem dos professores, os conteúdos da formação, a própria atuação como formadores e as demais questões pertinentes ao seu trabalho.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
81	6. E preciso que as escolas de formação garantam aos formadores e futuros professores condições materiais e institucionais para que possam realizar satisfatoriamente as tarefas de sua formação: além de tempo disponível, também recursos básicos, como biblioteca e videoteca que contenham os materiais requeridos pelo curso, equipamento de vídeo e computador com acesso à Internet, recursos didáticos atualizados, assinatura de jornais, revistas e publicações especializadas etc.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
82	* É importante que logo no início do curso sejam trabalhados conteúdos referentes à função social da escola, às formas de estruturação do sistema educacional, à história das políticas educacionais e do perfil profissional do professor. com isso, os futuros professores podem se inteirar da realidade profissional em que vão atuar, conhecer sua abrangência, seu papel social, suas dificuldades e potencialidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
83	* Tanto por sua quantidade quanto por sua relevância, os conteúdos relativos à intervenção pedagógica, às didáticas, à caracterização dos alunos nas diferentes idades e nos diferentes momentos da escolaridade, às relações entre o ensino e a aprendizagem, às fundamentações psicológicas, sociológicas e filosóficas da educação, à gestão de classe e aos conhecimentos experienciais devem ser trabalhados durante todo o curso, já desde o primeiro ano. Isso propiciará ao futuro professor uma imersão progressiva no seu papel profissional, como também um exercício de reflexão sobre a prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

84	A análise e reflexão sobre a prática é considerada um valioso instrumento para a formação e um dos mais importantes procedimentos a serem aprendidos pelos futuros professores: portanto, recurso privilegiado para o tratamento dos conteúdos de todos os âmbitos do conhecimento profissional. Trata-se de uma atividade intelectual que se aprende pelo próprio exercício, em situações de reflexão sobre a atuação profissional nas suas diferentes dimensões, e mediante procedimentos de observação, investigação, sistematização e produção de conhecimento pedagógico, construção de propostas de intervenção e de avaliação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
85	No caso da formação, em nível médio ou superior para professores em exercício, vale afirmar a necessidade de potencializar a tematização da prática que já realiza, tomando-a como objeto de reflexão e também garantir a possibilidade de observação de outras experiências.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
86	A atualização, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pelas Secretarias de Educação e outras instituições formadoras, envolvendo equipes de uma ou mais escolas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
87	11. Devem estar garantidas, nos programas de formação continuada, práticas e recursos que permitam a ampliação do horizonte cultural e profissional dos professores e o seu desenvolvimento pessoal: saídas em grupo, participação de eventos, intercâmbio de informações, debates sobre temas da atualidade, organização de associações e grupos autônomos com diferentes finalidades, produção de expressão coletiva (revista, jornal, vídeos, fitas, teatro, dança), uso de tecnologias de informação e comunicação etc.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
88	12. É de igual importância que os professores em seu desenvolvimento profissional possam não só atualizar-se em relação às leis da educação e acompanhar as políticas educacionais como também discuti-las em uma perspectiva crítica para se posicionar em relação a elas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
89	4. Assim como os momentos presenciais precisam ser garantidos para preservar a qualidade da formação defendida neste documento, os materiais impressos têm igual relevância. Todo programa de formação a distância deve disponibilizar materiais que permitam aos professores em formação retomar os conteúdos trabalhados, tais como, cadernos de atividades, textos, vídeos, programas de computador, entre outros. O acesso a um acervo de bons livros para estudo e pesquisa, assim como um local de encontro para trocas eventuais são também condições	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	para uma formação profissional que não fique amarrada aos estudos dirigidos, o que compromete a sua qualidade.		
90	elaborar, coordenar e desenvolver programas de formação continuada dos profissionais da rede, difundindo propostas bem sucedidas realizadas nas escolas, planejando e organizando eventos e publicações que propiciem intercâmbio de informações e experiências;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
91	8. E interessante a criação de centros de formação pelas secretarias, que podem ser resultado da parceria com outras instituições. Esses centros são espaços onde os professores de um ou mais municípios podem consultar o registro do trabalho de outros professores, utilizar livros de uma boa biblioteca, assistir a vídeos, promover e participar de eventos e encontrar outros professores para atividades diversas. Isso favorece o desenvolvimento da autonomia profissional, faz circular informações e é também uma forma de enriquecer o trabalho docente nas escolas. Além do que, os centros de formação podem manter inúmeras atividades culturais que ampliam a cultura geral e profissional dos professores.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
92	9. A criação de publicações que possibilitem a comunicação entre os professores de uma rede - e entre redes - por sua vez, estimula a documentação do trabalho, a reflexão sobre a prática e a produção de conhecimento pedagógico inovador.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
93	O registro sistemático do trabalho inclui tanto o planejamento dos objetivos e das atividades educativas, quanto uma análise das situações criadas, das produções dos alunos, dificuldades e soluções encontradas, resultados obtidos, reflexões, indagações e conclusões, materiais utilizados etc. Para esse registro é possível utilizar-se de diferentes recursos além do texto escrito, tais como trabalhos de alunos, fotografias, vídeos etc.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
94	O registro é um trabalho pessoal que pode ser sistematizado e transformado em relatórios para socialização e avaliação pela equipe de professores e direção da escola. com isso, antes de mais nada, o professor pode fazer sua auto-avaliação. um trabalho dessa natureza contribui diretamente para o desenvolvimento profissional, pois analisar em profundidade o próprio percurso faz perceber seus avanços e limites, promove a tomada de consciência da própria produção, favorecendo a autonomia e a formulação de projetos pessoais de trabalho e desenvolvimento.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
95	ALARCAO, Isabel, (org). Formação Reflexiva de Professores. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
96	SCHÖN, Donald A. La formación de profesionales reflexivos. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL

97	ZEICHNER, Kenneth M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. (Educa. Professores;3.)	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999</u>			
1	Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	O relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se regime tutorial, alternância de momentos presenciais e à distância.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP n. 115, de 10 de Agosto de 1999</u>			

1	VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Além disso, constitui parte da responsabilidade do professor a colaboração nas atividades de articulação da escola com as famílias dos alunos e a comunidade em geral. Amplia-se assim, substancialmente, tanto o papel do profissional da educação como da própria escola, colocando ambos como elementos dinâmicos plenamente integrados na vida social mais ampla.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	O relevo atribuído pelo legislador à prática de ensino como elemento articulador do processo de formação dos professores tem como objetivo, exatamente, atingir à necessária integração entre teoria e prática, em ambas as vertentes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	De fato, é a prática de ensino desenvolvida na escola, como parte de sua formação profissional, que pode desvelar ao aluno docente problemas pedagógicos concretos, que precisam ser resolvidos no cotidiano do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido no ensino fundamental. O seu enfrentamento objetivo, sob a supervisão da instituição formadora, estimulará o futuro professor a desenvolver reflexão crítica sobre as teorias a que vem se expondo, ao mesmo tempo que suscitará redirecionamentos ou reorganização da atividade pedagógica que vem efetivando.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Os Institutos Superiores de Educação deverão assim, fazer da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre ambos os aspectos, o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, estruturados de forma a permitir sistematização e reflexão sobre a prática escolar realizada, admitindo-se regime tutorial, alternância de momentos presenciais e à distância.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Resolução CP n.º 1, de 30 de setembro de 1999.</u>			

1	§ 1º Os cursos e programas dos institutos superiores de educação observarão, na formação de seus alunos: I - a articulação entre teoria e prática, valorizando o exercício da docência; II - a articulação entre áreas do conhecimento ou disciplinas; III - o aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e na prática profissional; IV - a ampliação dos horizontes culturais e o desenvolvimento da sensibilidade para as transformações do mundo contemporâneo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	§ 2º Observado o disposto no parágrafo 1º deste artigo, o curso normal superior, os cursos de licenciatura e os programas especiais de formação pedagógica dos institutos superiores de educação serão organizados e atuarão de modo a capacitar profissionais aptos a: [...] IV - considerar, na formação dos alunos da Educação Básica, suas características sócio culturais e psicopedagógicas; V - sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CEB nº 1 de 29 de janeiro de 1999</u>			
1	Este Parecer dirige-se, especialmente, aos professores que, inspirados nos ideais de solidariedade, liberdade e justiça social, pretendem exercer a docência na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo como perspectiva a educação escolar, direito de todos e dimensão inalienável da cidadania plena, na sociedade contemporânea.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	É por essa convicção que os estudos e as reflexões sobre a formação de docentes, encontram no pensamento do Professor Paulo Freire pontos que são fundamentais para a organização e o desenvolvimento das propostas pedagógicas das escolas. (...) O espaço de que disponho não me permite ir além de algumas rápidas considerações em torno de um ou dois pontos que me parecem fundamentais em nossa prática. Pontos, de resto, ligados entre si, um implicando no outro. O primeiro deles é o da necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nem um de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educadora ou educador, significa reconhecer nos outros – os educandos no nosso caso – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar que corresponde ao nosso dever de escutá-los. Mas, como escutar implica em falar também, o dever que temos de escutá-los significa o direito que igualmente temos de falar-lhes. Escutá-los, no fundo, é falar com eles, enquanto simplesmente falar a eles seria uma forma de não ouvi-los. Dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos oferecermos às palavras deles, arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los, é um boa maneira que temos de afirmar o nosso elitismo, sempre autoritário. Esta não pode ser, porém, a maneira de atuar de uma educadora ou de um educador cuja opção é libertadora. Quem assim trabalha, consciente ou inconscientemente, ajuda a preservação das estruturas dominadoras. O outro ponto, ligado a este, e a que eu gostaria de me referir é o da necessidade que temos os educadores e educadoras de “assumir” a ingenuidade dos educandos para poder, com eles, superá-la. Estando num lado da rua ninguém estará, em seguida, no outro, a não ser atravessando a rua. Se estou do lado de cá, não posso chegar ao lado de lá, partindo de lá, mas de cá. (...) Sejam coerentes. Já é tempo. Fraternalmente, Paulo Freire São Paulo, abril de 1982.1	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Desvenda, a partir de uma visão global e integrada do processo educacional, a falácia da oposição entre saber e fazer, conhecer e aplicar. Fica definido, a partir desse Título, que a docência supõe a competência para remeter o conhecimento à prática e ao conjunto das situações que enfrenta o profissional da educação no cotidiano escolar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Como se vê, a LDBEN está distante da visão instrumental que confinava os professores ao papel de meros executores. Estabelece, para os mesmos, entre outras atribuições, a sua participação na elaboração da proposta pedagógica (art. 13, I) e garante-lhes tempo remunerado para preparação e avaliação do trabalho pedagógico (art. 67, V), no contexto de progressivos	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	graus de autonomia da escola (art. 15). Nesse sentido, deve-se orientar a tarefa de repensar a formação docente, considerada em toda a sua complexidade.		
5	Aqui, deve-se ressaltar a contribuição das análises que circunscrevem o reconhecimento social do magistério no campo das relações entre educação e cultura. Nunca é demais ressaltar a interação intrínseca entre ambas, dinâmica essa reconhecida no art. 1º da LDBEN.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	Nesse cenário, o exercício da docência pressupõe uma arrojada tarefa, que não pode prescindir de estratégias interpretativas, na análise da pertinência social e dos desdobramentos das escolhas que são processadas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Em primeiro lugar, contribuir, no exercício da atividade docente, para a produção de conhecimentos que favoreçam as leituras e as mudanças da realidade e, também, influenciar no processo de seleção do que representa “a experiência coletiva e a cultura viva de uma comunidade.” Em função disso, o educador compartilha das decisões a respeito de quais saberes e materiais culturais deverão ser socializados, tendo em vista o exercício pleno da cidadania. Dessa forma, o professor assume sua condição de intelectual face à possibilidade de integrar-se no fecundo debate a respeito dos valores, das concepções e dos modos de convivência que deverão ser priorizados, através do currículo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Direito de aprender, de futuros professores, que não respondem apenas a estímulos de seus formadores, mas exercitam a liberdade de crescer no conhecimento, aprofundar as críticas, resolver os problemas, cultivar os desafios da prática; mas, também, o dever de se preparar para a interlocução e para responder às mais avançadas e desafiantes perguntas que seus alunos vão lhes propor. Alunos não idealizados, mas reais, antecipados na trama dos ambientes de aprendizagem que se constituem durante seu processo de formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	Há sempre algo de inesperado que é próprio de uma sociedade instituinte, onde a vivência da subjetividade ultrapassa a abordagem exclusivamente científica de um projeto educacional. Assim, diversos e surpreendentes cantos podem propagar o eco da vida cidadã, abrindo-se também para a multiplicidade e desigualdade de contextos e desafios que fluem a partir das relações de gênero, etnia, trabalho, entre outras.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	Neste processo, o educador compreende que os conhecimentos não podem ser simplesmente transferidos. Ensinar e aprender é sempre um ato único e criativo. Exige um esforço de construção através de uma atividade que é simultaneamente teórica e prática, individual e coletiva.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

11	Aliás, refletir sobre a prática reorientando a ação docente constitui, segundo o art. 61 da LDBEN, um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação. Nesse sentido, o ensino é uma atividade complexa que supõe uma reflexão sistemática sobre a prática, requerendo, para tanto, a constituição de conhecimentos, valores e competências estimuladoras de uma ação autônoma e, ao mesmo tempo, colaborativa em face da responsabilidade coletiva, com os procedimentos que deverão assegurar o direito dos alunos aprenderem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	Só assim, torna-se fator determinante da dinâmica educativa, aliado incontestemente das reformas que se apresentam como alternativas de qualificação do processo educativo e, ainda, como declaram os teóricos da educação emancipatória, o intelectual que une, no contexto da sala de aula, a análise crítica com a possibilidade de mudança. Dessa forma, circunscreve o exercício da docência na inteligência maior a respeito dos problemas e das soluções encontradas coletivamente pela sociedade, assumindo de forma solidária sua condição de profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	<i>Sobre curso normal superior:</i> Tendo como horizonte essa perspectiva, o curso deve formar professores autônomos e solidários, capazes de investigar os problemas que se colocam no cotidiano escolar, utilizar os conhecimentos, recursos e procedimentos necessários às suas soluções, avaliar a adequação das escolhas que foram efetivadas, e, ainda, devido às transformações por que passam as sociedades, deverão analisar as consequências dos novos paradigmas do conhecer. Implicam conhecimentos gerados a partir de um modo de refletir sobre a prática que mantém no direito do aluno aprender, no esforço nacional de construção de um projeto de educação escolar de qualidade para o país, e nas regras da convivência democrática, as referências que norteiam permanentemente a ação pedagógica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	I - Na efetivação desses princípios, as práticas educativas desenvolvidas no curso Normal são constitutivas de sentimentos e consciências. Constroem, utilizando abordagens condizentes com o exercício da cidadania plena na sociedade contemporânea, as identidades dos alunos (futuros professores), que deverão vivenciar situações de estudos e aprendizagens nas quais são consideradas as especificidades do processo de pensamento, a realidade sócio-econômica, a diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

15	Ao considerar princípios éticos, políticos e estéticos na reinterpretação de histórias que se influenciam e modificam umas as outras, a escola reconhece as identidades pessoais e assegura a reelaboração crítica do conhecimento de si e do seu relacionamento com os demais durante o processo de formação. Ensinar/aprender é, portanto, um movimento sensível ao inesperado e aberto, numa sociedade instituinte, à singularidade dos pensamentos e sentimentos. Pressupõe, nesse sentido, a competência dos professores para tomar decisões que nem sempre constam do elenco de saberes e experiências já vistos e conhecidos, por inteiro.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	Dessa forma, as áreas ou núcleos curriculares possibilitarão a formação básica geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimento a partir da reflexão permanente sobre a prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
17	Enquanto dimensão do processo integrado de formação de professores em nível médio, sua abordagem é remetida aos ambientes de aprendizagem planejados e desenvolvidos na escola campo de estudo e investigação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	VI – A reflexão sistemática sobre o saber do fazer de cada professor e da escola como um todo é impulsionadora do processo de produção do conhecimento que se instaura como uma atividade crítica desde as origens da formação do professor. No curso Normal, a reflexão sistemática sobre a prática deve conferir validade aos estudos e às experiências a que são expostos alunos e professores. Ao eleger o fazer como o objeto da reflexão, a formação é concebida a partir do envolvimento dos alunos e professores em situações complexas, cuja intervenção exige a explicitação de conhecimentos e valores que referenciam competências afinadas com uma concepção de professor reflexivo, dotado da capacidade intelectual, autonomia e postura ética, indispensáveis ao questionamento das interpretações que apoiam, inclusive, suas intervenções no exercício da atividade profissional. O professor, nesse caso, é sujeito do seu conhecimento e se define como intelectual no âmbito de sua atividade profissional que é reconhecidamente ‘prática e contextualizada’.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	VII – As escolas, com seus desafios e soluções, ao se tornarem campo de estudo e investigação dos alunos do curso Normal, devem enriquecer a sistematização da reflexão sobre a prática, submetendo-se a um processo de avaliação permanente que identifique a adequação entre as pretensões do curso e a qualidade das decisões que são tomadas pela instituição.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

20	Na formação dos futuros docentes isto pode ser aprendido através de conteúdos da sociologia educacional, psicologia educacional, antropologia cultural, história, comunicação, informática, artes e cultura, entre outras. Valendo-se dos conhecimentos específicos dessas e de outras áreas, os professores poderão, ao tratá-los de forma integrada, fazer escolhas a partir do estudo crítico de diferentes orientações teórico-metodológicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
21	IX – A prática, circunscrita ao processo de investigação e participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, é instituída no início da formação, prolongando-se ao longo do curso e com duração mínima de 800 horas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
22	Assim, a formação inicial pressupõe conhecimentos e competências referenciados às condições de profissionalização de educadores capazes de estimular procedimentos e desenvolver práticas educativas que sejam constituidoras de indivíduos autônomos e protagonistas da construção mais significativa do processo educativo: o exercício da sua liberdade no contexto das relações éticas que propugnam por uma trajetória da humanidade no horizonte da democracia.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	GIROUX, Henry. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
24	PERRENOUD. Ensinar Saberes ou desenvolver competências: a escola entre dois paradigmas. Universidade de Genebra.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
<u>Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999</u>			
1	II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; III - desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, as especificidades do processo de pensamento, da realidade sócio-econômica, da diversidade cultural, étnica, de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	§ 1º As áreas ou os núcleos curriculares são constitutivos de conhecimentos, valores e competências e deverão assegurar a formação básica, geral e comum, a compreensão da gestão pedagógica no âmbito da educação escolar contextualizada e a produção de conhecimentos a partir da reflexão sistemática sobre a prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

3	Art. 7º A prática, área curricular circunscrita ao processo de investigação e à participação dos alunos no conjunto das atividades que se desenvolvem na escola campo de estudo, deve cumprir o que determinam especialmente os artigos 1º e 61 da Lei 9.394/96 antecipando, em função da sua natureza, situações que são próprias da atividade dos professores no exercício da docência, nos termos do disposto no artigo 13 da citada Lei. § 1º A parte prática da formação, instituída desde o início do curso, com duração mínima de 800 (oitocentas) horas, contextualiza e transversaliza as demais áreas curriculares, associando teoria e prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CES 970/1999 de 9 de novembro de 1999.</u>			
0	Dispõe sobre o Curso Normal Superior e habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental dos Cursos de Pedagogia.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Decreto nº 3.276, de 6 de Dezembro de 1999</u>			
1	§ 1º As diretrizes curriculares nacionais observarão, além do disposto nos artigos anteriores, as seguintes competências a serem desenvolvidas pelos professores que atuarão na Educação Básica:[...] II – compreensão do papel social da escola; [...] V – conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Proposta de Diretrizes para a Formação inicial de Professores da Educação Básica, em Nível Superior (MAIO/2000)</u>			
1	Cada vez mais, em todo o mundo, a educação escolar passa a ter papel essencial no desenvolvimento das pessoas e da sociedade, a serviço de um desenvolvimento sócio-cultural e ambiental mais harmonioso. É indicada como um dos elementos essenciais para favorecer as transformações sociais e fazer recuar a pobreza, a exclusão, a submissão, as opressões de todas as ordens.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	No que se refere à faixa etária de zero a seis anos, além dos cuidados essenciais, constitui hoje uma tarefa importante favorecer a construção da identidade e da autonomia da criança e o seu conhecimento de mundo. Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso que aprendam a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções. É também necessário aprender a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

3	Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	A formação de um profissional de educação tem que estimulá-lo a aprender o tempo todo, a pesquisar, a investir na própria formação e a usar sua inteligência, criatividade, sensibilidade e capacidade de interagir com outras pessoas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	As inovações que a LDBEN introduz nesse Artigo constituem indicativos legais importantes para os cursos de formação de professores: [...] c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	A LDBEN, portanto, deixa claro que, para construir junto com seus futuros alunos experiências significativas de aprendizagem e ensiná-los a relacionar a teoria e a prática em cada disciplina do currículo, é preciso que a formação dos professores seja pautada em situações equivalentes de ensino e aprendizagem. Esse isomorfismo de processos, neste documento referido também como simetria invertida, é decisivo como critério de avaliação dos cursos de formação de professores e como critério de validação de novas propostas institucionais e pedagógicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	As questões a serem enfrentadas na formação inicial são históricas. No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado. Refere-se aqui a “diploma” e não à “formação”, pois se trata muito mais de uma certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade, integrando os diversos espaços educacionais que existem na sociedade e, sobretudo, ajudando a criar esse ambiente científico e cultural, que leve à participação do leque de opções e ao reforço das atitudes criativas do cidadão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

9	Se a abertura das escolas de Educação Básica à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma as instituições formadoras, longe de tentar ignorar as transformações, ou de atuar de forma defensiva, precisam penetrar nas novas dinâmicas sociais e nas demandas colocadas para a educação escolar; seu foco, sua finalidade, seus valores, levando em conta características, anseios, necessidades da comunidade local e da sociedade em que ela se insere.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	A diversificação e ampliação das formas de socialização desses documentos por parte das instituições que os produzem e a inclusão dos mesmos nos cursos de formação, para conhecimento, análise e aprendizagem de sua utilização, é condição para que os professores possam inserir-se no exercício profissional com autonomia.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das várias áreas do conhecimento, os contextos em que se inscrevem e as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, bem como suas especificidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	Uma coisa é conhecer um assunto como mero usuário e outra é analisar esse mesmo assunto como um professor que vai ensiná-lo. Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Ignorar esses dois níveis de apropriação do conteúdo, que devem estar presentes na formação do professor, é um equívoco que precisa ser corrigido.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	Um dos problemas centrais dos cursos de formação é a falta de articulação entre os chamados conteúdos pedagógicos e os conteúdos a serem ensinados. Isso se mostra muito nitidamente nos cursos de licenciatura, compostos por dois grupos de disciplinas. Em um grupo, estão as disciplinas de formação específica na área e, no outro, estão as disciplinas de formação geral e pedagógica. Geralmente, esses dois grupos de disciplinas são desenvolvidos de forma desarticulada e, até mesmo, contraditória. Afirma -se, por exemplo, uma concepção de ensino e de aprendizagem à luz da idéia de resolução de problemas, enquanto nas aulas das disciplinas do primeiro grupo prevalece uma prática baseada, unicamente, na transmissão de conhecimentos descontextualizados, sem participação do aluno. Pode-se dizer, também, que, em muitas instituições formadoras, há um certo desprestígio do segundo grupo de disciplinas e dos professores que trabalham com elas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

14	Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, permeando todos os espaços/tempos institucionais, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em campanhas, movimentos ou empreendimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, apresentações e tantas outras formas de manifestação cultural e profissional. Se a reforma da Educação Básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, que incorpore o tratamento de questões sociais urgentes, isso não poderá ser realizado se os professores de todos os segmentos da escolaridade não tiverem uma sólida e ampla formação cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
15	Uma concepção mais ampla de prática implica em vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente na escola de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional – e que, portanto, o foco da reflexão deve estar no conteúdo das práticas, quanto está presente nas escolas campo de estágio, nos momentos em que se trabalha na atividade profissional – e, que, portanto, o foco da reflexão deve estar na significação e ressignificação do conteúdo das práticas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	As outras formas de contato com a prática de sala de aula são pouco utilizadas, ou seja, a prática contextualizada, raramente, vem até a escola de formação por meio de narrativas orais e escritas de professores , de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos ou do uso das tecnologias da informação e das comunicações – como computador e vídeo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
17	A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	4.2.7 Inadequação do tratamento da pesquisa	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	Uma decorrência da concepção restrita de prática apontada em 4.2.6 é o fato de que, apesar da importância dada aos conteúdos teóricos, os cursos de formação acabam por formar o professor como um aplicador de teorias - um técnico e não um profissional com domínio sobre sua prática, com autonomia e capacidade para construir conhecimento pedagógico e para a tomada de decisões. A preocupação de que o professor desenvolva uma postura investigativa sobre sua área de atuação e que aprenda a usar procedimentos de pesquisa como instrumentos de trabalho é um aspecto em geral ausente na formação dos professores. Embora muitos formadores se preocupem em apresentar algumas pesquisas desenvolvidas na área educacional a seus alunos - como por exemplo, os trabalhos de Piaget, de Vigotsky – geralmente, não há um trabalho de	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	interpretação e uso dessas pesquisas na prática pedagógica, o que leva o futuro professor a criar representações de que “a teoria, na prática, é outra”.		
20	A mesma carência se faz sentir em muitos casos, no que se refere à familiaridade com os procedimentos de investigação sobre os objetos de ensino e com o processo histórico de produção do conhecimento. Carência esta que priva os professores de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
21	O futuro professor termina por não fazer uso de nenhuma das dimensões da contribuição dada pela pesquisa: não participa da sua produção, nem utiliza a produção disponível. Assim, não aprende a transformar os saberes que sua atividade profissional lhe proporciona em saberes disponíveis para os demais , nem a valorizar a pesquisa, que é, permanentemente, produzida, nem a se apropriar dos seus resultados. Desse modo, as contribuições desses trabalhos dificilmente chegarão a intervir na prática, para aprimorá-la.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
22	Se a concepção de aprendizagem e os princípios metodológicos que orientam a prática de ensino podem – e devem – ser comuns, entretanto, a construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	A Educação Básica deve ser inclusiva, ou seja, deve atender a uma política de integração dos portadores de necessidades especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores inclua noções relativas ao atendimento a esses alunos. No âmbito da deficiência mental, é necessário aprofundar a reflexão sobre os critérios de constituição de classes especiais, em razão da gravidade que representa o encaminhamento de alunos para tais classes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	A construção espacial para alunos cegos, a singularidade lingüística dos alunos surdos, as formas de comunicação dos paralisados cerebrais, são outras temáticas a serem refletidas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
25	Não será possível atender às demandas de transformação da Educação Básica se não mudarmos a tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se de que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica, mas voltada para o atendimento das demandas de um exercício	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	profissional específico, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Essa formação deve ser de alto nível no cuidado e na exigência, tanto em relação ao que é oferecido pelo curso quanto ao que é requerido dos futuros professores.		
26	Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer, ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade,	ASPECTOS	FAVORÁVEL
27	O trabalho do professor demanda um perfil profissional que atua em situações singulares, para as quais precisa dar respostas adequadas e fazer intervenções produtivas. Decorre disso, das altas responsabilidades envolvidas nesse fazer profissional, a importância de que sua formação se dê em nível superior. Dessa forma, a profissionalização inicia-se após a conclusão da Educação Básica, direito comum a todos, e incorpora e amplia a aprendizagem básica que o professor teve em seu trajeto escolar. Entretanto, elevar a formação ao nível superior, por si só, não é garantia da qualidade esperada. É preciso que essa formação responda, de fato, às demandas da atuação profissional do professor, corporificadas nos desafios da educação brasileira hoje e nas concepções de aprendizagem e de conhecimento em desenvolvimento na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, as quais buscam dar respostas àqueles desafios. Para tanto, o domínio da dimensão teórica do conhecimento para a atuação profissional é essencial, mas não é suficiente. É preciso saber mobilizar o conhecimento em situações concretas, qualquer que seja sua natureza.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
28	Muito se tem discutido a respeito da formação de professores, indicando que não se pode continuar tomando teoria e prática como campos que não se comunicam entre si e a serem aprendidos em processos isolados e posteriormente articulados.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	Além disso, a aquisição das competências requeridas ao professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, um fazer articulado imediatamente com a reflexão e sistematização teórica desse fazer.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

30	A aprendizagem por competências supera a dicotomia teoria - prática, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
31	O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
32	Também Schön aborda essa questão utilizando a expressão <i>hall of mirrors</i> 9: a importância da exploração, na situação de aprendizagem profissional, do paralelismo com a situação da prática profissional.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
33	É preciso que eles próprios – alunos dos cursos de formação – sejam desafiados por situações-problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
34	Desse modo, nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
35	O domínio sobre os processos de apropriação de conhecimentos de cada um permite, ainda, quando partilhado no âmbito do trabalho coletivo, que todo o grupo dos professores em formação possa ser beneficiado, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, por meio do intercâmbio entre diferentes formas de aprender.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
36	Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
37	5.3 A pesquisa é elemento essencial na formação profissional de professor	ASPECTOS	FAVORÁVEL

38	O professor - como o médico, o cirurgião, o ator - muitas vezes, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo aguardando uma certeza ou uma nova alternativa de ação. Como outros profissionais, precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto final.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
39	Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
40	Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da Educação Básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
41	Entretanto, é importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextuando-os nas situações reais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
42	Assim, para que a atitude de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos usados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. 11 Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza,	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.		
43	Não se pode esquecer, ainda, que a pesquisa é também conteúdo a ser ensinado aos alunos da Educação Básica. Nos Parâmetros e Referenciais que orientam os currículos da Educação Básica, procedimentos de pesquisa aparecem como conteúdos a serem ensinados no campo de diversas áreas. É imprescindível, portanto, que os professores não só dominem esses procedimentos de pesquisa, como também aprendam a construir situações didáticas para ensiná-los aos seus futuros alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
44	Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de saberes que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
45	A pesquisa na formação de professores deve, portanto, ser contemplada de modo a garantir: § a produção de conhecimento pedagógico que favoreça a construção e reconstrução dos procedimentos necessários para promover e acompanhar o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos; § a compreensão dos processos de produção de conhecimento nas ciências: naquelas com as quais interagem os conhecimentos escolares que ensina (Matemática, História...); naquelas que dão suporte a seu trabalho de educador (Psicologia, Sociologia, Filosofia) e naquelas que se dedicam a investigar os processos de aprendizagem dos diferentes objetos de conhecimento (Didáticas); § o conhecimento atualizado dos resultados desses processos, isto é, as teorias e informações que as pesquisas nas diferentes ciências produzem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

46	competências referentes ao comprometimento com os valores estéticos, políticos e éticos inspiradores da sociedade democrática § Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, atuando como profissionais e como cidadãos; § Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por princípios éticos, políticos e estéticos e por pressupostos epistemológicos coerentes. § Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos. § Zelar pela dignidade profissional e pela qualidade do trabalho escolar sob sua responsabilidade	ASPECTOS	FAVORÁVEL
47	COMPETÊNCIAS REFERENTES À COMPREENSÃO DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA § Compreender o processo de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; § Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social brasileira, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; § Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; § Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; § Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e uma comunicação fluente entre eles e a escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
48	COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DOS CONTEÚDOS A SEREM SOCIALIZADOS, DE SEUS SIGNIFICADOS EM DIFERENTES CONTEXTOS E DE SUA ARTICULAÇÃO INTERDISCIPLINAR § Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento e às questões sociais que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades dos alunos; § Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; § Compartilhar saberes com especialistas de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas; § Ser proficiente no uso da Língua Portuguesa em todas as tarefas , atividades e situações sociais que forem relevantes para seu exercício profissional; § Fazer uso das novas linguagens e tecnologias, considerando os âmbitos do ensino e da gestão, de forma a promover a efetiva aprendizagem dos alunos; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

49	COMPETÊNCIAS REFERENTES AO DOMÍNIO DO CONHECIMENTO PEDAGÓGICO § Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas; § Utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos alunos, para favorecer e enriquecer seu processo de desenvolvimento e aprendizagem; § Manejar diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger as mais adequadas, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos; § Analisar, produzir e utilizar materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações; § Gerir a classe, a organização do trabalho, estabelecendo uma relação de autoridade e confiança com os alunos; § Intervir nas situações educativas com sensibilidade, acolhimento e afirmação responsável de sua autoridade; § Utilizar estratégias diversificadas de avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento de diferentes capacidades dos alunos; § Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e da comunidade, os temas e necessidades do mundo social e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
50	COMPETÊNCIAS REFERENTES AO CONHECIMENTO DE PROCESSOS DE INVESTIGAÇÃO QUE POSSIBILITEM O APERFEIÇOAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA § Analisar situações e relações interpessoais nas quais estejam envolvidos, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; § Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente; § Investigar o contexto educativo na sua complexidade e analisar a própria prática profissional, tomando-a continuamente como objeto de reflexão para compreender e gerenciar o efeito das ações propostas, avaliar seus resultados e sistematizar conclusões, de forma a aprimorá-las; § Usar procedimentos de pesquisa para manter-se atualizado e tomar decisões em relação aos conteúdos de ensino; § Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

51	COMPETÊNCIAS REFERENTES AO GERENCIAMENTO DO PRÓPRIO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL §Desenvolver-se profissionalmente e ampliar seu horizonte cultural, adotando uma atitude de disponibilidade para a atualização, flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; §Utilizar o conhecimento sobre a legislação que rege sua atividade profissional e participar de associações da categoria, estabelecendo intercâmbio com outros profissionais em eventos de natureza sindical, científica e cultural;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
52	As eventuais dificuldades dos futuros professores relacionadas às atividades lingüísticas de ler/interpretar, escrever e falar, devem ser tratadas com especial atenção pelos formadores, uma vez que são nucleares na atuação profissional, mas, também, porque lhes permitem buscar dados e informações referentes aos diversos assuntos dos quais terão de apropriar-se continuamente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
53	Como em qualquer campo de atuação, o conhecimento profissional de professor representa o conjunto de saberes que o habilita para o exercício da docência e de todas as suas funções profissionais: saberes produzidos nos diferentes campos científicos e acadêmicos que subsidiam o trabalho educativo, saberes escolares que deverá ensinar, saberes produzidos no campo da pesquisa didática, saberes desenvolvidos nas escolas, pelos profissionais que nelas atuam e saberes pessoais, construídos na experiência própria de cada futuro professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
54	Tomando como ponto de partida a atuação profissional, podemos definir os âmbitos que compõem esse conhecimento como um "mapa" que delineia pontos de necessária atenção, de modo a possibilitar o desenvolvimento das competências acima elencadas. São eles: cultura geral e profissional; conhecimento sobre crianças, jovens e adultos; conhecimento sobre a dimensão cultural, social e política da educação; conteúdos das áreas de ensino; conhecimento pedagógico; conhecimento experiencial.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

55	CONHECIMENTO PEDAGÓGICO Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, transposição didática, currículo e desenvolvimento curricular, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, contrato didático, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação das aprendizagens dos alunos, inclusão de portadores de necessidades especiais, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, produção de conhecimento pedagógico, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
56	CONHECIMENTO EXPERIENCIAL O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” a realidade. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor. Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. [...] Não se deve esquecer, também, que a educação é uma prática relacional em que todos participam como pessoas. A natureza educativa da atuação profissional do professor exige-lhe um envolvimento pessoal que também precisa ser tematizado, refletido, para que se explicitem as atitudes necessárias para levar com sucesso sua atuação. O professor precisa aprender a reconhecer esse aspecto, e ser capaz de perceber-se para desenvolver um estilo próprio de atuação. Todos esses conhecimentos constituem a base para a gestão da classe, uma das funções principais dos professores. As demais dimensões da atuação profissional (participação na definição do projeto educativo e curricular da escola, inserção nas associações profissionais, interação com pais de alunos e demais membros da comunidade escolar) também demandam aprendizagens experienciais, uma vez que se trata de conhecimentos que só se aprende fazendo. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial não se desenvolve se não for articulado a uma reflexão	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.		
57	A formação de professores não é aprendizagem que se faça isolada, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais. A construção do projeto educativo da escola, por exemplo, é, necessariamente, um trabalho coletivo do qual o professor em formação terá que participar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
58	Portanto, os cursos de formação de professores não podem mais propor um espaço isolado para a experiência prática, que faz com que, por exemplo, o estágio se configure como algo com finalidade em si mesmo e se realize de modo desarticulado com o restante do curso. Também, não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor seu “saber fazer” para o “fazer”, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
59	a) No interior das áreas ou disciplinas, durante o próprio processo de aprendizagem dos conteúdos que precisa saber. Para isso, a aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido por ação-reflexão-ação , e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No que se refere, especificamente, aos conteúdos que irá ensinar, é necessário que aprenda esses conhecimentos de modo contextualizado, para que possa atribuir-lhes significado com referência à sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para a análise e compreensão de fatos da vida real, já que deverá fazer isso com seus alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
60	O exercício de reflexão sobre a prática deve ser sistemático desde o início do curso de formação de professores. Embora lance mão da totalidade dos conteúdos da formação, a supervisão tem conteúdos próprios: os procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

61	Ao elaborar seu projeto curricular, a equipe de formadores tem como uma primeira ação necessária a de buscar novas formas de organização, em contraposição a formas tradicionais concentradas exclusivamente em cursos de disciplinas, a partir das quais se definem conteúdos que, nem sempre, são significativos para a atuação profissional dos professores. Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em relação aos domínios profissionais visados. Os cursos com tempos e programas pré-definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. Têm, assim, um papel fundamental na atualização e no aprofundamento dos conhecimentos relacionados com o trabalho de professor, que são chaves de leitura necessárias à atuação contextualizada e condição para a prática reflexiva do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
62	Para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso renunciar à idéia de repartir o tempo disponível entre as disciplinas. Ao contrário, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diferenciados, como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas. As oficinas, por exemplo, oferecem ótimas possibilidades de colocar em uso tipos de conhecimento, construindo instrumentos e materiais didáticos, vivenciando procedimentos próprios de cada área de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
63	O currículo de formação deve, ainda, prever atividades autônomas dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis. Convém, ainda, destacar a importância de atividades individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

64	A formação comum para professores de todas as etapas da Educação Básica deverá mobilizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento para constituir saberes pedagógicos, valores - dignidade humana, solidariedade, autonomia intelectual, respeito e acolhimento da diversidade, igualdade e justiça social, entre outros - visões de educação e sociedade, que permitam ao futuro professor compreender a realidade da educação e formular propostas de ação/intervenção na escola e/ou em nível mais amplo do processo educativo. Assim, esta formação deverá preparar o professor, especificamente, para: • promover a educação dos alunos em sentido amplo, incluindo, além do ensino de áreas e disciplinas escolares e desenvolvimento cognitivo, o cuidado com aspectos afetivos, físicos, sócio-culturais e éticos, a partir da constituição de valores comprometidos com os princípios estéticos, políticos e éticos que orientam a educação escolar numa sociedade democrática; • identificar, extrapolar, formular tendências e/ou propostas de intervenção em seu ambiente de trabalho, a partir da compreensão da realidade educacional brasileira em suas dimensões política, histórica, social, cultural e econômica, construída, não apenas com base em conhecimentos, como com base na análise de situações contextualizadas; • contribuir de forma pró-ativa para a melhoria da realidade escolar, a partir da compreensão da organização dos sistemas de ensino, da própria instituição escolar e do papel social da escola e de suas relações com a sociedade em geral e com as comunidades em que se inserem, em particular; • trabalhar coletivamente, de modo a compartilhar a responsabilidade pelo convívio escolar, a partir da adoção de atitude de acolhimento aos alunos e seus familiares, de respeito mútuo e do compromisso com a justiça, o diálogo, a solidariedade e a não-violência. [...] • estabelecer formas de interação que promovam a constituição da identidade e o desenvolvimento da autonomia do aluno, a partir da compreensão do seu papel de professor na constituição da subjetividade deste último e da compreensão de suas características sociais, culturais e econômicas e de suas necessidades de desenvolvimento e aprendizagem; • tomar decisões didáticas, a partir do conhecimento e da análise crítica das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento bio-psico-social e da aprendizagem, da influência dessas correntes nas opções pedagógicas e práticas de ensino e de sua contribuição para a compreensão das relações entre ensino e aprendizagem; [...] • integrar-se de modo ativo na sua categoria profissional, a partir do conhecimento das associações sindicais e científicas e da compreensão da dimensão sócio-política da profissão docente, do contexto e dos determinantes institucionais e legais da carreira de professor; • mobilizar competências que foram (ou deveriam ter sido) constituídas na Educação Básica, para acessar,	ASPECTOS	FAVORÁVEL
----	---	----------	-----------

	processar, produzir, registrar e socializar conhecimentos e recursos profissionais, incluindo-se o domínio das linguagens que utilizam as tecnologias da comunicação e informação; • desenvolver atitudes de acolhimento e respeito à diversidade, a partir de informação e conhecimento adquiridos pela familiaridade com a problemática de grupos diferenciados existentes na população brasileira: gêneros, etnias, culturas, portadores de necessidades especiais, religiões.		
65	Formação comum a todos os professores de atuação multidisciplinar. Esta formação visa a preparar os professores para: • tratar, de forma significativa, os conteúdos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da consolidação, aprofundamento e ampliação dos conhecimentos constituídos até o final da Educação Básica, nas diferentes áreas - Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Sociais e Humanas e dos temas que são transversais a todas elas; • gerenciar a dinâmica da relação pedagógica, na sala de aula ou em outros espaços escolares, suas próprias relações com os alunos e destes entre si, a partir da constituição e do aprofundamento de conhecimentos sobre desenvolvimento e aprendizagem, cultura e comportamento de crianças de 0 a 10 anos, bem como suas formas de interação e inserção com o ambiente social; [...] • conceber, executar e avaliar projetos e ações didáticas interdisciplinares, a partir da compreensão entre as articulações das diferentes áreas de conhecimentos e suas relações com os diferentes contextos nos quais vivem os alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

66	Formação específica a todos os professores dos anos iniciais do ensino Fundamental Esta formação visa a preparar os professores para: [...] § selecionar e organizar conteúdos da Língua Portuguesa, da Matemática, de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte e Educação Física, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, a partir de uma consistente formação nessas áreas, destacando seu papel na formação dos alunos, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação, bem como sua didática; § compreender as relações entre professor, aluno e saber a ser ensinado e propor/escolher seqüências didáticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem de crianças nessa etapa da escolaridade, a partir da compreensão de estudos e pesquisas das didáticas das diferentes áreas, da análise e da vivência de práticas em que esses conhecimentos possam ser experienciados; § planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares, selecionar e usar bons recursos didáticos e estratégias metodológicas, a partir da compreensão de dos temas didáticos como os acima indicados, da observação, da tematização e reflexão sobre a prática, tal como entendida neste documento; § analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam as crianças avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
----	--	----------	-----------

67	Formação específica dos professores especialistas por áreas/disciplinas¹⁵ Esta formação visa a preparar os professores para: § promover o desenvolvimento das competências previstas para os alunos dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir da compreensão das expectativas de desenvolvimento e aprendizagem específicos dos alunos dessas etapas da escolaridade;[...] § selecionar e organizar conteúdos de sua área/disciplina, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos das séries finais do ensino fundamental e do ensino médio, a partir de uma sólida formação nos diferentes aspectos de sua área, destacando seu objeto, seus conteúdos, sua historicidade, seus métodos de investigação; [...] § selecionar contextos, problemáticas e abordagens que sejam pertinentes à aprendizagem de cada saber disciplinar e adequados à etapa de desenvolvimento do aluno.[...] § compreender as relações entre professor, aluno e saber a ser ensinado e propor/escolher seqüências didáticas adequadas ao desenvolvimento e aprendizagem de alunos nessas etapas da escolaridade a partir da compreensão de estudos e pesquisas das didáticas das diferentes áreas, da análise e da vivência de práticas em que esses conhecimentos possam ser experienciados; § planejar e gerenciar o tempo, o espaço e as rotinas escolares, selecionar e usar recursos didáticos adequados e estratégias metodológicas, a partir da compreensão dos temas didáticos como os acima indicados, da observação, da tematização e da reflexão sobre a prática tal como entendida neste documento; § analisar as produções dos alunos e interpretar o significado dos "erros", para fazer intervenções apropriadas que façam os alunos avançarem em suas hipóteses, a partir do conhecimento sobre desenvolvimento e aprendizagem e do confronto entre esse conhecimento e a aplicação de teorias e práticas didáticas;[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
68	As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos convencionais, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação. § As escolas de formação devem garantir acervos, iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
69	ALARCÃO, Isabel. (Org). Formação Reflexiva de Professores. Coleção CIDINE. Portugal: Ed. Porto, 1996.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
70	SCHÖN, Donald A. - LA FORMACIÓN DE PROFISIONALES REFLEXIVOS. Barcelona. Ed. Paidós, 1992.	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL

71	ZEICHNER, Kenneth M. “A Formação Reflexiva de Professores: idéias e práticas, (Educa. Professores; 3.)	AUTORES REFERÊNCIA	FAVORÁVEL
<u>Decreto nº 3.554, de 7 de agosto de 2000</u>			
0	Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 PNE</u>			
1	4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas , salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento. A pedagogia mesma vem acumulando considerável experiência e reflexão sobre sua prática nesse campo e definindo os procedimentos mais adequados para oferecer às crianças interessantes, desafiantes e enriquecedoras oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem. A educação infantil inaugura a educação da pessoa.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	A formação dos profissionais da educação infantil merecerá uma atenção especial, dada a relevância de sua atuação como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a seis anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que esta se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

4	Preparando jovens e adultos para os desafios da modernidade, o ensino médio deverá permitir aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação, abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	h) atualização e ampliação do acervo das bibliotecas incluindo material bibliográfico de apoio ao professor e aos alunos;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	A oferta de Educação Básica de qualidade para todos está grandemente nas mãos dessas instituições, na medida que a elas compete primordialmente a formação dos profissionais do magistério; a formação dos quadros profissionais, científicos e culturais de nível superior, a produção de pesquisa e inovação, a busca de solução para os problemas atuais são funções que destacam a universidade no objetivo de projetar a sociedade brasileira num futuro melhor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	A Constituição Federal preceitua que o dever do Estado com a educação efetiva-se mediante a garantia de, entre outros, acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	12. Incluir nas diretrizes curriculares dos cursos de formação de docentes temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem tais como: gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	18. Incentivar a generalização da prática da pesquisa como elemento integrante e modernizador dos processos de ensino-aprendizagem em toda a educação superior, inclusive com a participação de alunos no desenvolvimento da pesquisa. **	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

12	As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	A qualificação do pessoal docente se apresenta hoje como um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação, e o Poder Público precisa se dedicar prioritariamente à solução deste problema. A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos: [...] * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo; [...] * compromisso social e político do magistério.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
15	Na formação inicial é preciso superar a histórica dicotomia entre teoria e prática e o divórcio entre a formação pedagógica e a formação no campo dos conhecimentos específicos que serão trabalhados na sala de aula.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	Os cursos de formação deverão obedecer, em quaisquer de seus níveis e modalidades, aos seguintes princípios: a) sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados na Educação Básica, bem como nos conteúdos especificamente pedagógicos; b) ampla formação cultural; c) atividade docente como foco formativo; d) contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria à prática pedagógica; e) pesquisa como princípio formativo; f) domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-las à prática do magistério; g) análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; h) inclusão das questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação; i) trabalho coletivo interdisciplinar; j) vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; k) desenvolvimento do compromisso social e político do magistério; e l) conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da Educação Básica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
17	A formação inicial dos profissionais da Educação Básica deve ser responsabilidade principalmente das instituições de ensino superior, nos termos do art. 62 da LDB, onde as	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	funções de pesquisa, ensino e extensão e a relação entre teoria e prática podem garantir o patamar de qualidade social, política e pedagógica que se considera necessário.		
18	Essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	23. Ampliar a oferta de cursos de mestrado e doutorado na área educacional e desenvolver a pesquisa neste campo. **	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	24. Desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro irradiador da formação profissional em educação, para todos os níveis e modalidades de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2 Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica em cursos de nível superior. (VERSÃO PRELIMINAR FEVEREIRO/2001).			
1	4.3- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	§ assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; § incentivar atividades de enriquecimento cultural; § desenvolver práticas investigativas;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	§ dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

7	Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	<i>Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.</i>	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	<i>Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.</i>	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	d) favorece, em razão de promover as condições formais dessa aproximação, o desenvolvimento da pesquisa, que deve abranger o objeto do conhecimento enquanto objeto de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

15	Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
17	Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	A universalização do acesso à Educação Básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	A formação inicial de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
21	O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.		
22	3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
25	A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriade das certezas científicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
26	A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

27	Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
28	Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
30	Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
31	Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
32	Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

33	Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
34	O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto final.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
35	Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
36	Portanto, não são as competências para fazer pesquisa básica na área de conhecimento de sua especialidade que são essenciais no processo de formação do professor; o ensino e a aprendizagem (pelos alunos da Educação Básica) dos conteúdos escolares é que constitui o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

37	Entretanto, é importante para a autonomia dos professores que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
38	Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos utilizados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
39	Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da Educação Básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
40	Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação, que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
41	A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

42	5.2.1-Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática § Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; § Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes. § Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
43	5.2.2- competências referentes à compreensão do papel social da escola § Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; § Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; § Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; § Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; § Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
44	5.2.3- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar § Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. § Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; § Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
45	5.2.4- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico § Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas [...] § Identificar analisar	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;[...]		
46	5.2.5- Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica § Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; § Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; § Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; § Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
47	5.2.6- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional § Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; § Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; § Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
48	Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo. A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
49	É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
50	5.3.3- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação	ASPECTOS	FAVORÁVEL

51	São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a Educação Básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar: a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir; b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da Educação Básica; c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
52	São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam: a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim; b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
53	É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
54	Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas , avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas , entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor .	ASPECTOS	FAVORÁVEL
55	O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

56	Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, não se pode esquecer que este conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
57	§ A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação. § As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação. § As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
58	Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
59	A formação de professores não é aprendizagem que se faça isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

60	Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
61	Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
62	Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
63	Para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimento específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
64	O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica numa reflexão e toda reflexão implica num fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, a prática na matriz curricular dos cursos de formação não pode ficar reduzida a um espaço isolado, que a reduza ao estágio como algo fechado em si mesmo e desarticulado do restante do curso. Isso porque não é possível deixar ao futuro professor a tarefa de integrar e transpor o conhecimento sobre ensino aprendizagem para o conhecimento na situação de ensino aprendizagem, sem ter oportunidade de participar de uma reflexão coletiva e sistemática sobre esse processo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001 DIRETRIZES</u>			
1	[...] das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividade docente, entre as quais se destacam: [...] § assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; § incentivar atividades de enriquecimento cultural; § desenvolver práticas investigativas; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	§ dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Como toda proposta em educação, ela não parte do zero mas é fruto de um longo processo de crítica, reflexão e confronto entre diferentes concepções sobre a formação docente e suas práticas, para o qual contribuíram o pensamento acadêmico, a avaliação das políticas públicas em educação, os movimentos sociais, as experiências inovadoras em andamento em algumas Instituições de Ensino Superior.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Nesse contexto, reforça-se a concepção de escola voltada para a construção de uma cidadania consciente e ativa, que ofereça aos alunos as bases culturais que lhes permitam identificar e posicionar-se frente às transformações em curso e incorporar-se na vida produtiva e sócio-política. Reforça-se, também, a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Com relação aos alunos dos ensinos fundamental e médio, é preciso estimulá-los a valorizar o conhecimento, os bens culturais, o trabalho e a ter acesso a eles autonomamente; a selecionar o que é relevante, investigar, questionar e pesquisar; a construir hipóteses, compreender, raciocinar logicamente; a comparar, estabelecer relações, inferir e generalizar; a adquirir confiança na própria capacidade de pensar e encontrar soluções.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	É também necessário que o aluno aprenda a relativizar, confrontar e respeitar diferentes pontos de vista, discutir divergências, exercitar o pensamento crítico e reflexivo, comprometer-se, assumir responsabilidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Além disso, é importante que aprendam a ler criticamente diferentes tipos de texto, utilizar diferentes recursos tecnológicos, expressar-se e comunicar-se em várias linguagens, opinar, enfrentar desafios, criar, agir de forma autônoma e que aprendam a diferenciar o espaço público do espaço privado, ser solidários, cooperativos, conviver com a diversidade, repudiar qualquer tipo de discriminação e injustiça.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: [...] 6 – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	c) ampliando a responsabilidade do professor para além da sala de aula, colaborando na articulação entre a escola e a comunidade.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	capacitação em serviço; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.		
11	Para construir junto com os seus futuros alunos experiências significativas e ensiná-los a relacionar teoria e prática é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	Muitos estudos têm-se concentrado na questão da abertura e do enraizamento da escola na comunidade, como uma imposição de novos tempos. Advertem que a escola tem que passar a ser mais mobilizadora e organizadora de um processo cujo movimento deve envolver os pais e a comunidade. É também necessário integrar os diversos espaços educacionais que existem na sociedade, ajudando a criar um ambiente científico e cultural, que amplie o horizonte de referência do exercício da cidadania. Além disso, há que se discutir e superar o isolamento das escolas entre si.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	Se a abertura das escolas à participação da comunidade é fundamental, da mesma forma, as instituições formadoras precisam penetrar nas novas dinâmicas culturais e satisfazer às demandas sociais apresentadas à educação escolar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
15	Os cursos de formação de professores para atuação multidisciplinar, geralmente, caracterizam-se por tratar superficialmente (ou mesmo não tratar) os conhecimentos sobre os objetos de ensino com os quais o futuro professor virá a trabalhar. Não instigam o diálogo com a produção contínua do conhecimento e oferecem poucas oportunidades de reinterpretá-lo para os contextos escolares no qual atuam.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	Neste segundo caso, é preciso identificar, entre outros aspectos, obstáculos epistemológicos, obstáculos didáticos, relação desses conteúdos com o mundo real, sua aplicação em outras disciplinas, sua inserção histórica. Esses dois níveis de apropriação do conteúdo devem estar presentes na formação do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

17	Muitos dos professores em formação, como sabemos, não têm acesso a livros, revistas, vídeos, filmes, produções culturais de naturezas diversas. A formação, geralmente, não se realiza em ambientes planejados para serem culturalmente ricos, incluindo leituras, discussões informais, troca de opiniões, participação em movimentos sociais, debates sobre temas atuais, exposições, espetáculos e outras formas de manifestação cultural e profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	A universalização do acesso à Educação Básica aponta para uma formação voltada à construção da cidadania, o que impõe o tratamento na escola de questões sociais atuais. Para que esta tarefa seja efetivamente realizada é preciso que os professores de todos os segmentos da escolaridade básica tenham uma sólida e ampla formação cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	A formação inicial de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional como sua participação no projeto educativo da escola, seu relacionamento com alunos e com a comunidade. Ficam ausentes também, freqüentemente, as discussões sobre as temáticas relacionadas mais propriamente ao sistema educacional e à atuação dos professores, restringindo a vivência de natureza profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
21	O planejamento e a execução das práticas no estágio devem estar apoiados nas reflexões desenvolvidas nos cursos de formação. A avaliação da prática, por outro lado, constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. Trata-se, assim, de tarefa para toda a equipe de formadores e não, apenas, para o “supervisor de estágio”.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
22	3.2.6 Inadequação do tratamento da pesquisa	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	Do mesmo modo que a concepção restrita da prática contribui para dissociá-la da teoria, a visão excessivamente acadêmica da pesquisa tende a ignorá-la como componente constitutivo tanto da teoria como da prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	Teorias são construídas sobre pesquisas. Certamente é necessário valorizar esta pesquisa sistemática que constitui o fundamento da construção teórica. Dessa forma a familiaridade com a teoria só pode se dar por meio do conhecimento das pesquisas que lhe dão sustentação. De modo semelhante, a atuação prática possui uma dimensão investigativa e constitui uma forma não de simples reprodução mas de criação ou, pelo menos, de recriação do conhecimento. A participação na construção de um projeto pedagógico institucional, a elaboração de um programa de curso e de	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	planos de aula envolvem pesquisa bibliográfica, seleção de material pedagógico etc. que implicam uma atividade investigativa que precisa ser valorizada.		
25	A formação de professores para os diferentes segmentos da escola básica tem sido realizada muitas vezes em instituições que não valorizam a prática investigativa. Além de não manterem nenhum tipo de pesquisa e não perceberem a dimensão criativa que emerge da própria prática, não estimulam o contato e não viabilizam o consumo dos produtos da investigação sistemática. Com isso, a familiaridade com os procedimentos de investigação e com o processo histórico de produção e disseminação de conhecimento é, quando muito, apenas um item a mais em alguma disciplina teórica, sem admitir sua relevância para os futuros professores. Essa carência os priva de um elemento importante para a compreensão da processualidade da produção e apropriação de conhecimento e da provisoriedade das certezas científicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
26	A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
27	Para atender à exigência de uma escola comprometida com a aprendizagem do aluno importa que a formação docente seja ela própria agente de crítica da tradicional visão de professor como alguém que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças e adolescentes. É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
28	Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas. Requer ainda, que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	contexto em que atua e que saiba, também, interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade.		
30	Decorre daí, a necessidade de repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes conhecimentos, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
31	Assim é preciso que eles próprios – os professores – sejam desafiados por situações problema que os confrontem com diferentes obstáculos, exigindo superação e que experienciem situações didáticas nas quais possam refletir, experimentar e ousar agir, a partir dos conhecimentos que possuem.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
32	No seu conjunto, o currículo precisa conter os conteúdos necessários ao desenvolvimento das competências exigidas para o exercício profissional e precisa tratá-los nas suas diferentes dimensões: na sua dimensão conceitual – na forma de teorias, informações, conceitos; na sua dimensão procedimental – na forma do saber fazer e na sua dimensão atitudinal – na forma de valores e atitudes que estarão em jogo na atuação profissional e devem estar consagrados no projeto pedagógico da escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
33	Dessa forma, o conhecimento dos critérios utilizados e a análise dos resultados e dos instrumentos de avaliação e auto-avaliação são imprescindíveis, pois favorecem a consciência do professor em formação sobre o seu processo de aprendizagem, condição para esse investimento. Assim, é possível conhecer e reconhecer seus próprios métodos de pensar, utilizados para aprender, desenvolvendo capacidade de auto-regular a própria aprendizagem, descobrindo e planejando estratégias para diferentes situações.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
34	Algumas possibilidades: identificação e análise de situações educativas complexas e/ou problemas em uma dada realidade; elaboração de projetos para resolver problemas identificados num contexto observado; elaboração de uma rotina de trabalho semanal a partir de indicadores oferecidos pelo formador; definição de intervenções adequadas, alternativas às que forem consideradas inadequadas; planejamento de situações didáticas consonantes com um modelo teórico estudado; reflexão escrita sobre aspectos estudados, discutidos e/ou observados em situação	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	de estágio; participação em atividades de simulação; estabelecimento de prioridades de investimento em relação à própria formação.		
35	1.3- A pesquisa é elemento essencial na formação profissional do professor	ASPECTOS	FAVORÁVEL
36	O professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto precisa, permanentemente, fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes têm que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, os resultados das ações de ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetuam é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação exata do produto final.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
37	Ensinar requer dispor e mobilizar conhecimentos para improvisar, intuir, atribuir valores e fazer julgamentos que fundamentem a ação mais pertinente e eficaz possível. Por essas razões, a pesquisa (ou investigação) que se desenvolve no âmbito do trabalho de professor não pode ser confundida com a pesquisa acadêmica ou pesquisa científica. Refere-se, antes de mais nada, a uma atitude cotidiana de busca de compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos e à autonomia na interpretação da realidade e dos conhecimentos que constituem seus objetos de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
38	Portanto, o foco principal do ensino da pesquisa nos cursos de formação docente é o próprio processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos escolares na Educação Básica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
39	É importante todavia, para a autonomia dos professores, que eles saibam como são produzidos os conhecimentos que ensina, isto é, que tenham noções básicas dos contextos e dos métodos de investigação usados pelas diferentes ciências, para que não se tornem meros repassadores de informações. Esses conhecimentos são instrumentos dos quais podem lançar mão para promover levantamento e articulação de informações, procedimentos necessários para ressignificar continuamente os conteúdos de ensino, contextualizando-os nas situações reais. Além disso, o acesso aos conhecimentos produzidos pela investigação acadêmica nas diferentes áreas que compõem seu conhecimento profissional alimenta o seu desenvolvimento profissional e possibilita ao professor manter-se atualizado e fazer opções em relação aos conteúdos, à metodologia e à organização didática dos conteúdos que ensina.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

40	Assim, para que a postura de investigação e a relação de autonomia se concretizem, o professor necessita conhecer e saber usar determinados procedimentos comuns aos utilizados na investigação científica: registro, sistematização de informações, análise e comparação de dados, levantamento de hipóteses, verificação etc. Com esses instrumentos, poderá, também, ele próprio, produzir e socializar conhecimento pedagógico de modo sistemático. Ele produz conhecimento pedagógico quando investiga, reflete, seleciona, planeja, organiza, integra, avalia, articula experiências, recria e cria formas de intervenção didática junto aos seus alunos para que estes avancem em suas aprendizagens.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
41	Não se pode esquecer ainda que é papel do professor da Educação Básica desenvolver junto a seus futuros alunos postura investigativa. Assim, a pesquisa constitui um instrumento de ensino e um conteúdo de aprendizagem na formação, especialmente importante para a análise dos contextos em que se inserem as situações cotidianas da escola, para construção de conhecimentos que ela demanda e para a compreensão da própria implicação na tarefa de educar. Ela possibilita que o professor em formação aprenda a conhecer a realidade para além das aparências, de modo que possa intervir considerando as múltiplas relações envolvidas nas diferentes situações com que se depara, referentes aos processos de aprendizagem e a vida dos alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
42	Assim, é necessário, também, prever instrumentos de auto-avaliação , que favoreçam o estabelecimento de metas e exercício da autonomia em relação à própria formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
43	A aprendizagem deve ser orientada pelo princípio metodológico geral que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações problemas como uma das estratégias didáticas privilegiadas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
44	2.2.1-Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática § Pautar-se por princípios da ética democrática: dignidade humana, justiça, respeito mútuo, participação, responsabilidade, diálogo e solidariedade, para atuação como profissionais e como cidadãos; § Orientar suas escolhas e decisões metodológicas e didáticas por valores democráticos e por pressupostos epistemológicos coerentes. § Reconhecer e respeitar a diversidade manifesta por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, detectando e combatendo todas as formas de discriminação; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

45	2.2.2- competências referentes à compreensão do papel social da escola § Compreender o processo de sociabilidade e de ensino e aprendizagem na escola e nas suas relações com o contexto no qual se inserem as instituições de ensino e atuar sobre ele; § Utilizar conhecimentos sobre a realidade econômica, cultural, política e social, para compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa; § Participar coletiva e cooperativamente da elaboração, gestão, desenvolvimento e avaliação do projeto educativo e curricular da escola, atuando em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula; § Promover uma prática educativa que leve em conta as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios, prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular; § Estabelecer relações de parceria e colaboração com os pais dos alunos, de modo a promover sua participação na comunidade escolar e a comunicação entre eles e a escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
46	2.2.3- Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar § Conhecer e dominar os conteúdos básicos relacionados às áreas/disciplinas de conhecimento que serão objeto da atividade docente, adequando-os às atividades escolares próprias das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. § Ser capaz de relacionar os conteúdos básicos referentes às áreas/disciplinas de conhecimento com: (a) os fatos, tendências, fenômenos ou movimentos da atualidade; (b) os fatos significativos da vida pessoal, social e profissional dos alunos; § Compartilhar saberes com docentes de diferentes áreas/disciplinas de conhecimento, e articular em seu trabalho as contribuições dessas áreas;[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
47	2.2.4- Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico § Criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos, utilizando o conhecimento das áreas ou disciplinas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem escolar, bem como as especificidades didáticas envolvidas [...] § Identificar analisar e produzir materiais e recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em diferentes situações;[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

48	2.2.5- Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica § Analisar situações e relações interpessoais que ocorrem na escola, com o distanciamento profissional necessário à sua compreensão; § Sistematizar e socializar a reflexão sobre a prática docente, investigando o contexto educativo e analisando a própria prática profissional; § Utilizar-se dos conhecimentos para manter-se atualizado em relação aos conteúdos de ensino e ao conhecimento pedagógico; § Utilizar resultados de pesquisa para o aprimoramento de sua prática profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
49	2.2.6- Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional § Utilizar as diferentes fontes e veículos de informação, adotando uma atitude de disponibilidade e flexibilidade para mudanças, gosto pela leitura e empenho no uso da escrita como instrumento de desenvolvimento profissional; § Elaborar e desenvolver projetos pessoais de estudo e trabalho, empenhando-se em compartilhar a prática e produzir coletivamente; § Utilizar o conhecimento sobre a organização, gestão e financiamento dos sistemas de ensino, sobre a legislação e as políticas públicas referentes à educação para uma inserção profissional crítica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
50	Do modo como é entendida aqui, cultura geral inclui um amplo espectro de temáticas: familiaridade com as diferentes produções da cultura popular e erudita e da cultura de massas e a atualização em relação às tendências de transformação do mundo contemporâneo. A cultura profissional, por sua vez, refere-se àquilo que é próprio da atuação do professor no exercício da docência. Fazem parte desse âmbito temas relativos às tendências da educação e do papel do professor no mundo atual.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
51	É importante que, independentemente da etapa da escolaridade em que o futuro professor vai atuar, ele tenha uma visão global sobre esta temática, aprofundando seus conhecimentos sobre as especificidades da faixa etária e das práticas dos diferentes grupos sociais com a qual vai trabalhar.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
52	5.3.3- Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação	ASPECTOS	FAVORÁVEL
53	São critérios de seleção de conteúdos, na formação de professores para a Educação Básica, as potencialidades que eles têm no sentido de ampliar: a) a visão da própria área de conhecimento que o professor em formação deve construir; b) o domínio de conceitos e de procedimentos que o professor em formação trabalhará com seus alunos da Educação Básica; c) as conexões que ele deverá ser capaz de estabelecer entre conteúdos de sua área com as de outras áreas, possibilitando uma abordagem de contextos significativos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

54	São critérios de organização de conteúdos, as formas que possibilitam: a) ver cada objeto de estudo em articulação com outros objetos da mesma área ou da área afim; b) romper com a concepção linear de organização dos temas, que impede o estabelecimento de relações, de analogias etc	ASPECTOS	FAVORÁVEL
55	É imprescindível que o futuro professor desenvolva a compreensão da natureza de questões sociais, dos debates atuais sobre elas, alcance clareza sobre seu posicionamento pessoal e conhecimento de como trabalhar com os alunos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
56	Este âmbito refere-se ao conhecimento de diferentes concepções sobre temas próprios da docência, tais como, currículo e desenvolvimento curricular, transposição didática, contrato didático, planejamento, organização de tempo e espaço, gestão de classe, interação grupal, criação, realização e avaliação das situações didáticas, avaliação de aprendizagens dos alunos, consideração de suas especificidades, trabalho diversificado, relação professor-aluno, análises de situações educativas e de ensino complexas, entre outros. São deste âmbito, também, as pesquisas dos processos de aprendizagem dos alunos e os procedimentos para produção de conhecimento pedagógico pelo professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
57	O que está designado aqui como conhecimento experiencial é, como o nome já diz, o conhecimento construído “na” e “pela” experiência. Na verdade, o que se pretende com este âmbito é dar destaque à natureza e à forma com que esse conhecimento é constituído pelo sujeito. É um tipo de conhecimento que não pode ser construído de outra forma senão na prática profissional e de modo algum pode ser substituído pelo conhecimento “sobre” esta prática. Saber – e aprender – um conceito, ou uma teoria é muito diferente de saber – e aprender – a exercer um trabalho. Trata-se, portanto, de aprender a “ser” professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
58	Perceber as diferentes dimensões do contexto, analisar como as situações se constituem e compreender como a atuação pode interferir nelas é um aprendizado permanente, na medida em que as questões são sempre singulares e novas respostas precisam ser construídas. A competência profissional do professor é, justamente, sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrenta. Assim, este âmbito de conhecimento está relacionado às práticas próprias da atividade de professor e às múltiplas competências que as compõem e deve ser valorizado em si mesmo. Entretanto, não se pode esquecer que este conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Entretanto, é preciso deixar claro que o conhecimento experiencial pode ser enriquecido quando articulado a uma reflexão sistemática. Constrói-se, assim, em conexão com o	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	conhecimento teórico, na medida em que é preciso usá-lo para refletir sobre a experiência, interpretá-la, atribuir-lhe significado.		
59	§ A organização institucional deve prever a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes à aprendizagem dos professores em formação. § As escolas de formação devem garantir, com qualidade e em quantidade suficiente, recursos pedagógicos, tais como: bibliotecas, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologia da informação, para que formadores e futuros professores realizem satisfatoriamente as tarefas de formação. § As escolas de formação devem garantir iniciativas, parcerias, convênios, entre outros, para a promoção de atividades culturais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
60	Isso não significa renunciar a todo ensino estruturado e nem relevar a importância das disciplinas na formação, mas considerá-las como recursos que ganham sentido em aos âmbitos profissionais visados. Os cursos com tempos e programas definidos para alcançar seus objetivos são fundamentais para a apropriação e organização de conhecimentos. No entanto, para contemplar a complexidade dessa formação, é preciso instituir tempos e espaços curriculares diversificados como oficinas, seminários, grupos de trabalho supervisionado, grupos de estudo, tutorias e eventos, atividades de extensão, entre outros capazes de promover e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores atuações diferenciadas, percursos de aprendizagens variados, diferentes modos de organização do trabalho, possibilitando o exercício das diferentes competências a serem desenvolvidas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
61	A formação de professores não é aprendizagem que se faça isoladamente, de modo individualizado. Exige ações compartilhadas de produção coletiva, pois isso amplia a possibilidade de criação de diferentes respostas às situações reais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
62	Por outro lado, é necessário também que, ao longo de sua formação, os futuros professores possam exercer e desenvolver sua autonomia profissional e intelectual e o seu senso de responsabilidade, tanto pessoal quanto coletiva - base da ética profissional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
63	Os tempos e espaços curriculares devem ainda favorecer iniciativas próprias dos alunos ou a sua participação na organização delas: a constituição de grupos de estudo, a realização de seminários "longitudinais" e interdisciplinares sobre temas educacionais e profissionais, a programação de exposições e debates de trabalhos realizados, de atividades culturais são exemplos possíveis.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

64	Convém também destacar a importância de experiências individuais, como a produção do memorial do professor em formação, a recuperação de sua história de aluno, projetos de investigação sobre temas específicos e, até mesmo, monografias de conclusão de curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
65	Para superar a suposta oposição entre conteudismo e pedagogismo os currículos de formação de professores devem contemplar espaços, tempos e atividades adequadas que facilitem a seus alunos fazer permanentemente a transposição didática, isto é, a transformação dos objetos de conhecimento em objetos de ensino. Esse exercício vai requerer a atuação integrada do conjunto dos professores do curso de formação visando superar o padrão segundo o qual os conhecimentos práticos e pedagógicos são responsabilidade dos pedagogos e os conhecimentos específicos a serem ensinados são responsabilidade dos especialistas por área de conhecimento.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
66	O princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Esse princípio é operacional e sua aplicação não exige uma resposta definitiva sobre qual dimensão – a teoria ou a prática - deve ter prioridade, muito menos qual delas deva ser o ponto de partida na formação do professor. Assim, no processo de construção de sua autonomia intelectual, o professor, além de saber e de saber fazer deve compreender o que faz.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
67	b) Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de coordenação da dimensão prática. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. Esse contato com a prática profissional, não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode “vir” até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo –, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001</u>			
1	Desse modo, estes componentes curriculares próprios do momento do fazer (estágio em articulação com a prática de ensino) implicam um voltar-se às atividades de trabalho acadêmico sob o princípio ação-reflexão-ação incentivado no Parecer CNE/CP 009/2001.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	2.000 horas para a execução das atividades científico-acadêmicas, [...] Do total deste componente, 1.800 horas serão dedicadas às atividades clássicas de ensino/aprendizagem em sala de aula e as demais 200 horas para outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP n.º 26, de 2 de outubro de 2001</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001</u>			

0	Documento de alteração: Da nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001</u>			
1	O Parecer CNE/CP 9/2001, ao interpretar e normatizar a exigência formativa desses profissionais, estabelece um novo paradigma para esta formação. O padrão de qualidade se dirige para uma formação holística que atinge toda as atividades teóricas e práticas articulando-as em torno de eixos que redefinem e alteram o processo formativo das legislações passadas. A relação teoria e prática deve perpassar todas estas atividades as quais devem estar articuladas entre si tendo como objetivo fundamental formar o docente em nível superior.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	No seu conjunto, elas preveem uma composição de elementos obrigatórios e facultativos articulados entre si. Entre os elementos obrigatórios apontados, ela distingue e compõe, ao mesmo tempo, dias letivos, prática de ensino, estágio e atividades acadêmico- científicas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Não resta dúvida que estes pontos não devem e não podem ser entendidos como atividades estanques ou como blocos mecânicos separados entre si. Estes pontos devem e podem formar um todo em que todas as atividades teórico-práticas devem ser articuladas em torno de um projeto pedagógico elaborado de modo orgânico e consistente. Por isso as normas gerais devem estabelecidas, sob a forma de diretrizes de tal modo que elas sejam referenciais de qualidade para todas as atividades teórico-práticas e para a validade nacional do diploma de licenciado e como expressão da articulação entre os sistemas de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	A prática não é uma cópia da teoria e nem esta é um reflexo daquela. A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Esta relação mais ampla entre teoria e prática recobre múltiplas maneiras do seu acontecer na formação docente. Ela abrange, então, vários modos de se fazer a prática tal como expostos no Parecer CNE/CP 9/2001. “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento, que tanto está presente nos cursos de formação nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio nos momentos em que se exercita a atividade profissional.”(Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)	ASPECTOS	FAVORÁVEL

6	A prática como componente curricular é, pois, uma prática que produz algo no âmbito do ensino. Sendo a prática um trabalho consciente cujas diretrizes se nutrem do Parecer 9/2001 ela terá que ser uma atividade tão flexível quanto outros pontos de apoio do processo formativo, a fim de dar conta dos múltiplos modos de ser da atividade acadêmicocientífica. 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	O ser professor não se realiza espontaneamente. Na formação do ser professor, é imprescindível um saber profissional, crítico e competente e que se vale de conhecimentos e de experiências.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	Assim, o componente curricular formativo do trabalho acadêmico inclui o ensino presencial exigido pelas diretrizes curriculares. Mas, um planejamento próprio para a execução de um projeto pedagógico há de incluir outras atividades de caráter científico, cultural e acadêmico articulando-se com e enriquecendo o processo formativo do professor como um todo. Seminários, apresentações, exposições, participação em eventos científicos, estudos de caso, visitas, ações de caráter científico, técnico, cultural e comunitário, produções coletivas, monitorias, resolução de situações-problema, projetos de ensino, ensino dirigido, aprendizado de novas tecnologias de comunicação e ensino, relatórios de pesquisas são modalidades, entre outras atividades, deste processo formativo. Importante salientar que tais atividades devem contar com a orientação docente e ser integradas ao projeto pedagógico do curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	Deve-se acrescentar que a diversificação dos espaços educacionais, a ampliação do universo cultural, o trabalho integrado entre diferentes profissionais de áreas e disciplinas, a produção coletiva de projetos de estudos, elaboração de pesquisas, as oficinas, os seminários, monitorias, tutorias, eventos, atividades de extensão, o estudo das novas diretrizes do ensino fundamental, do ensino médio, da educação infantil, da educação de jovens e adultos, dos portadores de necessidades especiais, das comunidades indígenas, da educação rural e de outras propostas de apoio curricular proporcionadas pelos governos dos entes federativos são exigências de um curso que almeja formar os profissionais do ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002			
1	§ 1º Compreende-se a docência 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que em a 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; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

5	Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: I - atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária; II - compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social; [...] VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento; XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não-escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	--	----------	-----------

6	Art. 6º A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará: [...] f) realização de diagnóstico sobre 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-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas; g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviço e apoio escolar; [...] j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa; l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional; II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; 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) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras; III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	---	----------	-----------

7	Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Art. 8º Nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de: I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação; II - práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos; III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
Resolução CNE/CP n.º 2, de 18 de fevereiro de 2002			

1	Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garanta, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns: I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais .	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP n.º 25, de 3 de setembro de 2002</u>			
0	Documento consultivo: Responde consulta tendo em vista a Resolução CNE/CP 2/97, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em Nível Médio.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CEB n.º 1/2003, aprovado em 19 de fevereiro de 2003</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta sobre formação de professores para Educação Básica	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CEB n.º 3/2003, aprovado em 11 de março de 2003</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta sobre a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Resolução CNE/CEB n.º 1, de 20 de agosto de 2003</u>			
0	Documento Consultivo: Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Portaria MEC n.º 1.403 de 09/06/2003</u>			
0	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Revogada pelas Portarias MEC n.ºs 1.179, de 06.05.2004, e portaria 1.129, de 27.11.2009,	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP n.º 20, de 1º de dezembro de 2003</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta sobre a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP n.º 4, de 6 de junho de 2004</u>			

0	Trata do adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CES n.º 197, de 7 de julho de 2004</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta sobre o art. 11 da Resolução CNE/CP 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CES n.º 228, de 4 de agosto de 2004</u>			
0	Documento Consultivo: Responde consulta sobre reformulação curricular dos Cursos de Graduação.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004</u>			
0	Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CES n.º 15, de 2 de fevereiro de 2005</u>			
1	04 – Para responder a esta questão, é necessário transcrever alguns trechos dos Pareceres CNE/CP n.ºs 9 e 28/2001, que fundamentam as Resoluções CNE/CP n.º 1 e 2/2002. No Parecer CNE/CP n.º 9/2001, no item 3.2.5, que discute a concepção restrita de prática no contexto da formação dos professores para a Educação Básica, consta o seguinte: “Uma concepção de prática mais como componente curricular implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional , como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional”. (p.23)	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP n.º 4, de 13 de setembro de 2005</u>			
0	Aprecia a Indicação CNE/CP n.º 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n.º 1/2002.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Resolução CNE/CP n.º 1, de 17 de novembro de 2005</u>			
0	Altera a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.	AUSENTE	NEUTRA

Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005

1	Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos. Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram a compreensão de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que os estudantes de Pedagogia sejam também formados para garantir a educação, com vistas à inclusão plena, dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Assim concebida, a formação em Pedagogia inicia-se no curso de graduação, quando os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa, estas sempre planejadas e supervisionadas com a colaboração dos estudantes. Tais práticas compreendem tanto o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico em escolas, o planejamento, a coordenação, a avaliação de práticas educativas em espaços não escolares, a realização de pesquisas que apoiem essas práticas. Nesta perspectiva, a consolidação da formação iniciada terá lugar no exercício da profissão que não pode prescindir da qualificação continuada.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	O graduando em Pedagogia trabalha com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada pelo exercício da profissão, fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados.		
6	Para a formação do licenciado em Pedagogia é central o conhecimento da escola como uma organização complexa que tem a função social e formativa de promover, com equidade, educação para e na cidadania. É necessário que saiba, entre outros aspectos, que entre os povos indígenas, a escola se constitui em forte mecanismo de desenvolvimento e valorização das culturas étnicas e de sustentabilidade econômica, territorial das comunidades, bem como de articulação entre as organizações tradicionais indígenas e o restante da sociedade brasileira.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Também é central, para essa formação, a proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados, em perspectiva histórica, cultural, política, ideológica e teórica, com a finalidade, entre outras, de identificar e gerir, em práticas educativas, elementos mantenedores, transformadores, geradores de relações sociais e étnico-raciais que fortalecem ou enfraquecem identidades, reproduzem ou criam novas relações de poder.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Entende-se que a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, que tem a docência como base. Nesta perspectiva, a docência é 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	Desta forma, a docência, tanto em processos educativos escolares como não-escolares, não se confunde com a utilização de métodos e técnicas pretensamente pedagógicos, descolados de realidades históricas específicas. Constitui-se na confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: [...] - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

11	o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social; a docência compreende atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação; os processos de ensinar e de aprender dão-se, em meios ambiental-ecológicos, em duplo sentido, isto é, tanto professoras(es) como alunas(os) ensinam e aprendem, uns com os outros; o professor é agente de (re)educação das relações sociais e étnico-raciais, de redimensionamentos das funções pedagógicas e de gestão da escola.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
12	Assim sendo, o campo de atuação do licenciado em Pedagogia deve ser composto pelas seguintes dimensões: [...] produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre seus alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambienteecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre a organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
15	O curso de Pedagogia oferecerá formação para o exercício integrado e indissociável da docência, da gestão dos processos educativos escolares e não-escolares, da produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
16	A organização curricular do curso de Pedagogia oferecerá um núcleo de estudos básicos, um de aprofundamentos e diversificação de estudos e outro de estudos integradores que propiciem, ao mesmo tempo, amplitude e identidade institucional, relativas à formação do licenciado. Compreenderá, além das aulas e dos estudos individuais e coletivos, práticas de trabalho pedagógico, as de monitoria, as de estágio curricular, as de pesquisa, as de extensão, as de participação em eventos e em outras atividades acadêmico-científicas, que alarguem as experiências dos estudantes e consolidem a sua formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

17	A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, de reflexão e ações críticas, articulará: a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade; [...]j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
18	um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
19	um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá: a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior; b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
20	Os núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências cada vez mais complexas e abrangentes de construção de referências teóricometodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. Por isso, as práticas docentes deverão ocorrer ao longo do curso, desde seu início.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

21	O projeto pedagógico do curso de Pedagogia deverá contemplar, fundamentalmente: a compreensão dos processos de formação humana e das lutas históricas nas quais se incluem as dos professores, por meio de movimentos sociais; a produção teórica, da organização do trabalho pedagógico; a produção e divulgação de conhecimentos na área da educação que instigue o Licenciado em Pedagogia a assumir compromisso social.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
22	Nessa perspectiva, tem que se destacar a importância desses profissionais conhecerem as políticas de educação inclusiva e compreenderem suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país. A inclusão não é uma modalidade, mas um princípio do trabalho educativo.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
23	Destaca-se da mesma forma a relevância das investigações sobre as especificidades de como crianças aprendem nas diversas etapas de desenvolvimento, especialmente as de zero a três anos em espaços que não os da família.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
24	Merece, igualmente, destaque a exigência de uma sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do Licenciado em Pedagogia, a qual exigirá, conforme mencionado anteriormente, desde o início do curso, a familiarização com o exercício da docência e da organização e gestão pedagógica, a participação em pesquisas educacionais, as opções de aprofundamento de estudos e a realização de trabalhos que permitam ao graduando articular, em diferentes oportunidades, idéias e experiências, explicitando reflexões, analisando e interpretando dados, fatos, situações, dialogando com os diferentes autores e teorias estudados.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
25	Torna-se imprescindível que, no decorrer de todo o curso, os estudantes e seus professores pesquisem, analisem e interpretem fundamentos históricos, políticos e sociais de processos educativos; aprofundem e organizem didaticamente os conteúdos a ensinar; compreendam, valorizem e levem em conta ao planejar situações de ensino, processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, em suas múltiplas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; planejem estratégias visando a superação das dificuldades e problemas que envolvem a Educação Básica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

26	Sabendo-se da realidade das instituições de educação superior não-universitárias e do papel que lhes cabe para que se concretizem os objetivos de universalização da formação de professores para a Educação Básica, em nível superior de graduação, registra-se a orientação de que também estas, quando oferecem o curso de Pedagogia, devem prever entre suas atividades acadêmicas a realização de pesquisas, a fim de que os estudantes possam delas participar e desenvolver postura de investigação científica. Cabe esclarecer, contudo, que a inclusão de disciplinas como Introdução à Pesquisa ou Metodologia do Trabalho Científico não configura por si só atividade de pesquisa. Pesquisas poderão se desenvolver no interior de componentes curriculares, de seminários e de outras práticas educativas. Esta exigência se faz a partir do entendimento manifestado pela significativa maioria de propostas enviadas ao Conselho Nacional de Educação, durante o período de consultas, de que o Licenciado em Pedagogia é um professor que maneja com familiaridade procedimentos de pesquisa, que interpreta e faz uso de resultados de investigações. Desta exigência também decorre a importância da clareza e consistência do currículo, sempre no sentido de garantir condições de materialização dos objetivos do curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
27	Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
28	Por isso, conforme se vem insistindo ao longo deste parecer, formação do licenciado em Pedagogia se faz na pesquisa, no estudo e na prática da ação docente e educativa em diferentes realidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
29	atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

30	O estágio curricular pressupõe atividades pedagógicas efetivadas em um ambiente institucional de trabalho, reconhecido por um sistema de ensino, que se concretiza na relação interinstitucional, estabelecida entre um docente experiente e o aluno estagiário, com a mediação de um professor supervisor acadêmico. Deve proporcionar ao estagiário uma reflexão contextualizada, conferindo-lhe condições para que se forme como autor de sua prática, por meio da vivência institucional sistemática, intencional, norteada pelo projeto pedagógico da instituição formadora e da unidade campo de estágio.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
31	Durante o estágio, o licenciando deverá proceder ao estudo e interpretação da realidade educacional do seu campo de estágio, desenvolver atividades relativas à docência e à gestão educacional, em espaços escolares e não-escolares, produzindo uma avaliação desta experiência e sua auto-avaliação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
32	Enfatiza-se a premência de que o curso de Pedagogia forme licenciados cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos, crianças, adolescentes, jovens e adultos brasileiros, participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006</u>			
0	Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006</u>			
1	§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a 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; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

4	Art. 5º O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: [...] IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; [...] XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências nãoescolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades: a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras; 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) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

6	III - um núcleo de estudos integradores que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação em: a) seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de educação superior; b) atividades práticas, de modo a propiciar vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos; c) atividades de comunicação e expressão cultural.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	III - atividades complementares envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 5, de 4 de abril de 2006</u>			
0	Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.	AUSENTE	NEUTRA
<u>LEI Nº 11.273, DE 6 DE FEVEREIRO DE 2006</u>			
1	Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Art. 1º Fica o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE autorizado a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a Educação Básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: I - à formação inicial em serviço para professores da Educação Básica ainda não titulados, tanto em nível médio quanto em nível superior; II - à formação continuada de professores da Educação Básica; e III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica.		
<u>LEI Nº 11.502, DE 11 DE JULHO DE 2007</u>			
1	Art. 2º A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a Educação Básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	§ 1º No âmbito da educação superior, a Capes terá como finalidade subsidiar o Ministério da Educação na formulação de políticas para pós-graduação, coordenar e avaliar os cursos desse nível e estimular, mediante bolsas de estudo, auxílios e outros mecanismos, a formação de recursos humanos altamente qualificados para a docência de grau superior, a pesquisa e o atendimento da demanda dos setores público e privado.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007</u>			
0	Trata da reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008</u>			
1	Assim, desde o início do curso, os estudantes da segunda licenciatura serão profissionais conhecedores do contexto em que atuam e das problemáticas mais gerais da Educação Básica, com capacidade aguçada para compreender, investigar e produzir alternativas pedagógicas mais qualificadas para seu trabalho. A intervenção deste profissional no ambiente escolar recairá sobre questões que envolvam a docência, a gestão, a produção e a difusão do conhecimento.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	É necessário, portanto, que a sua qualificação específica e pedagógica seja feita em ambiente que permita a sua capacitação para: [...] Desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	A condição de que os alunos estejam em exercício no magistério permite organizar o currículo de modo a viabilizar uma proposta pedagógica fundada na articulação entre teorias e práticas. Para isso, é preciso assegurar que o currículo contemple estudo de metodologia de pesquisa e seminários de discussão/análise das práticas, dentro de um movimento geral de realização de trabalhos coletivos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009</u>			
1	Art. 2º O programa destina-se aos professores em exercício na Educação Básica pública há pelo menos 3 (três) anos em área distinta da sua formação inicial. Art. 3º O programa deve ensinar	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	a formação de profissionais capazes de: [...] VI - desenvolver estudos e pesquisas de natureza teórico-investigativa da educação e da docência.		
Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009			
1	II - fomento às IPES para apoio à oferta de cursos de licenciatura e programas especiais emergenciais destinados aos docentes em exercício na rede pública de Educação Básica e à oferta de formação continuada, observadas as disposições da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, com repasses da CAPES e do FNDE concedidos na forma seguinte: a) bolsas de estudo aos participantes da elaboração e execução de cursos e programas de formação inicial em serviço; b) bolsas de pesquisa que visem à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica; [...] e) bolsas de iniciação à docência do Programa PIBID aos professores da Educação Básica matriculados em cursos de licenciatura das IPES participantes do Plano Nacional.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009			
1	Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica: [...] 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; [...] XI - a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente; XII - 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Art. 8º O atendimento às necessidades de formação continuada de profissionais do magistério dar-se-á pela indução da oferta de cursos e atividades formativas por instituições públicas de educação, cultura e pesquisa, em consonância com os projetos das unidades escolares e das redes e sistemas de ensino.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

3	Art. 9º O Ministério da Educação apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante: I - concessão de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, na forma da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, bem como auxílio a projetos relativos às ações referidas no caput; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Art. 10. A CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Art. 11. A CAPES fomentará, ainda:[...] V - pesquisas destinadas ao mapeamento, aprofundamento e consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais do magistério;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 8/2009, aprovado em 2 de junho de 2009</u>			
1	2) A expressão “treinamento em serviço”, constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB, não deve ser compreendida como outra espécie ou outro nível de formação docente, mas sim como forma de expressão do Legislador, no sentido de garantir que todos os docentes em exercício nas escolas brasileiras possam adquirir formação docente de nível superior, realizada em formato próprio e original, necessariamente aprovado pelo MEC/CNE ou pelo Conselho Estadual respectivo, no caso de instituições estaduais ou municipais de educação superior, porque desenvolvida simultaneamente à prática docente, isto é, como capacitação em serviço em cursos presenciais ou a distância que garantam a associação entre teoria e prática e que levem em consideração a experiência do professor.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Esta posição do CNE fica patente nos trechos do Parecer CNE/CEB nº 1/99: "Certamente, cabe ao poder público, como gestor das políticas educacionais, ‘universalizar’ o atendimento imediato do ensino obrigatório de qualidade e responder, simultaneamente, às exigências que favoreçam a transição do estágio atual para um novo padrão de formação inicial e continuada do professor. Atingir este patamar pressupõe, por sua vez, a possibilidade de ampliar o acesso às Instituições de Educação Superior, bem como o desenvolvimento de pesquisas que tenham seu foco nas necessidades das escolas e seus respectivos contextos"(grifo da relatora)	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009</u>			

1	Art. 31. A Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 1o Ficam o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes autorizados a conceder bolsas de estudo e bolsas de pesquisa no âmbito dos programas de formação de professores para a Educação Básica desenvolvidos pelo Ministério da Educação, inclusive na modalidade a distância, que visem: III - à participação de professores em projetos de pesquisa e de desenvolvimento de metodologias educacionais na área de formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica e para o sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. § 4º Adicionalmente, poderão ser concedidas bolsas a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como em programas de formação profissional inicial e continuada, na forma do art. 2o desta Lei.” (NR)	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Projeto de Lei no 5.395, de 2009</u>			
0	Altera o art. 62 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação de docentes para atuar na Educação Básica - Transformado na Lei Ordinária 12796/2013	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP nº 15/2009, aprovado em 4 de agosto de 2009</u>			
0	Documento consultivo: Consulta sobre a categoria profissional do professor de curso livre e de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com base no Plano Nacional de Educação.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CEB nº 5/2010, aprovado em 10 de março de 2010</u>			
0	Documento consultivo: Consulta sobre a aplicabilidade do artigo 62 da Lei nº 9.394/96 (LDB).	AUSENTE	NEUTRA
<u>Portaria normativa nº 14, DE 21 de maio de 2010</u>			
0	Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente.	AUSENTE	NEUTRA
<u>DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010</u>			
1	Art. 3o São objetivos do PIBID: [...] V - incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.		
DECRETO Nº 7.415, DE 30 DE DEZEMBRO DE 2010			
1	Art. 2º São princípios da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: I - formação dos profissionais da Educação Básica 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; II - colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino; III - garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de profissionais ofertados pelas instituições formadoras; IV - articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos e específicos segundo a natureza da função; V - reconhecimento da escola e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e continuada dos profissionais da educação; VI - valorização do profissional da educação no processo educativo da escola, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação inicial e continuada, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; VII - equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais; VIII - articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; IX- compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a informações, vivência e atualização profissional, visando a melhoria e qualificação do ambiente escolar; e X - reconhecimento do trabalho como princípio educativo nas diferentes formas de interações sociais e na vida.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	Art. 4º A União, por intermédio do Ministério da Educação, apoiará as ações de formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica ofertadas ao amparo deste Decreto, mediante: [...] III - concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a professores que atuem em programas de formação inicial e continuada de funcionários de escola e de secretarias de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, nos termos da Lei no 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>PL 8530/10 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2011-2020</u>			
1	Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Meta 16: Formar cinquenta por cento dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>PORTARIA NORMATIVA Nº 3, DE 2 DE MARÇO DE 2011</u>			
0	Institui, no âmbito do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente, a qual se constitui de uma avaliação para subsidiar a admissão de docentes para a Educação Básica no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Portaria Nº 1.087 de 10 de agosto de 2011</u>			
0	Institui o Comitê Gestor da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica e define suas diretrizes gerais.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Portaria Nº 1.087 de 10 de agosto de 2011</u>			
1	Art. 6º O MEC apoiará, também, as ações de formação continuada de profissionais do magistério da Educação Básica ofertadas ao amparo desta Portaria por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores participantes dos programas, cursos e ações desenvolvidas no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, na forma da Lei nº 11.273/2006 e suas modificações.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 8/2011, aprovado em 9 de novembro de 2011</u>			

0	Aprecia a proposta de alteração do art. 1º Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012</u>			
0	Altera a redação do art. 1º da Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009, que estabelece Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC.	AUSENTE	NEUTRA
<u>LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013</u>			
1	§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na Educação Básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de Educação Básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.”	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>MENSAGEM Nº 119, DE 4 DE ABRIL DE 2013</u>			
0	Veta parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 5.395, de 2009, que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências”.	AUSENTE	NEUTRA
<u>Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014</u>			

1	Desse modo, os professores indígenas apresentam-se, em muitos casos do atual cenário político e pedagógico, como um dos principais interlocutores nos processos de construção do diálogo intercultural, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com os da sociedade nacional em geral e com os de outros grupos particulares, promovendo, com isso, a sistematização e a organização de novos saberes e práticas. É deles também a tarefa de refletir criticamente e de buscar estratégias para promover a interação dos diversos tipos de conhecimentos que se apresentam e se entrelaçam no processo escolar: de um lado, os conhecimentos ditos universais, a que todo estudante, indígena ou não, deve ter acesso, e, de outro, os conhecimentos étnicos, próprios ao seu grupo social de origem, que, outrora negados, hoje assumem importância política e cultural crescente nos contextos escolares indígenas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	---	----------	-----------

2	• estabelecimento de diálogo simétrico entre os diferentes saberes e conhecimentos (indígenas e não indígenas); • compreensão e aplicação metodológica da interculturalidade crítica enquanto princípio orientador do diálogo entre diferentes “racionalidades” ou maneiras de explicar o mundo; • reconhecimento da diferença como valor e como base do direito à igualdade; • estabelecimento de processos e formas específicas de avaliação do ensino e da aprendizagem; • aprimoramento da leitura e da escrita sem desvalorização da oralidade; • articulação dos diferentes espaços de formação (comunidade, movimento indígena, instituições formadoras e outros); • construção de formas diferenciadas de acesso e permanência dos estudantes indígenas nas instituições formadoras; • financiamento adequado aos programas de formação de professores indígenas para a garantia da sua qualidade sociocultural; • criação das condições concretas (materiais, financeiras, pedagógicas) para a construção de novos percursos formativos; • institucionalização das experiências já implantadas nas instituições de Educação Superior; • realização da formação dos formadores; • articulação do “ser professor em formação” e do “ser professor na escola da comunidade”. Ou seja, formar-se no processo de uma escola em construção, como é o caso das escolas indígenas de Nível Médio; • estabelecimento de uma política linguística que atenda às especificidades sociolinguísticas e culturais de cada povo; • definição de uma concepção (e organização) de estágio para quem já está atuando nas escolas indígenas como docente e como gestor, articulada com a pesquisa e a docência; • efetivação da gestão colegiada, participativa e comunitária, garantindo a participação indígena; e • definição de mecanismos de avaliação e de reconhecimento dos cursos de formação.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	--	----------	-----------

3	São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: · formar, em nível da Educação Superior e, excepcionalmente, do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico; · fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas; [...] · promover a elaboração de materiais didáticos e pedagógicos bilíngues e monolíngues, conforme a situação sociolinguística e as especificidades das etapas e modalidades da Educação Escolar Indígena requeridas nas circunstâncias específicas de cada povo e comunidade indígena; e [...] · promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Apesar das diferentes particularidades culturais e históricas e da diversidade de modos de organização social e de construção política de projetos de futuro para as comunidades indígenas, os professores indígenas têm também exercido, na maioria dos casos, um papel de liderança em suas comunidades. Assim, aliada à docência e à gestão, atuam como mediadores políticos e culturais no conjunto de suas relações interétnicas, protagonizando processos de reflexão crítica sobre os conhecimentos a serem estudados, interpretados e reconstruídos nas escolas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	Assim, em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de seus professores devem prepará-los para: [...] · realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; [...] · firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa e às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; [...] · adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL

6	Estes aspectos apontam, entre outras coisas, para a importância da prática da pesquisa nos cursos de formação de professores indígenas. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) de 1998 e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas de 2002, publicados pelo MEC, destacam, neste sentido, a importância de se formar os professores indígenas como pesquisadores das práticas culturais e pedagógicas de suas próprias comunidades.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	Ganha destaque, então, o caráter formativo das pesquisas e sua importância nos projetos socioeducativos e políticos dos povos indígenas. Os professores indígenas devem observar, então, a relação entre as pesquisas e o “plano de vida” de seus grupos de pertencimento, procurando torná-los cientes e partícipes das pesquisas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, estes projetos devem ter como base: a) as especificidades culturais e sociolinguísticas de cada povo e comunidade indígena, valorizando suas formas de organização social, cultural e linguística; b) as formas de educar, cuidar e socializar próprias de cada povo e comunidade indígena; c) a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos povos e comunidades indígenas; d) a relação entre territorialidade e educação escolar, estratégica para a continuidade dos povos e comunidades indígenas em seus territórios, contribuindo para a viabilização dos seus projetos de bem-viver; e) a relação dos povos e comunidades indígenas com outras culturas e seus respectivos saberes.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

9	Na construção e organização da proposta curricular, visando à formação específica dos professores indígenas, deve-se considerar: · a territorialidade como categoria central a ser tratada em todas as dimensões dos componentes curriculares; · o conhecimento indígena, seus modos de produção e expressão; · a presença constante e ativa de sábios indígenas; · a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; · a interculturalidade, o bilinguismo ou multilinguismo, bem como as especificidades dos contextos socioculturais expressas nas demandas educacionais e na participação comunitária; · a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas; · os conteúdos relativos às políticas socioeducacionais e aos direitos indígenas, tendo em vista a complexidade e a especificidade do funcionamento, da gestão pedagógica e financeira, bem como do controle social da Educação Escolar Indígena; · a perspectiva do exercício integrado da docência e da gestão de processos educativos escolares e não escolares; e · a participação indígena na gestão e na avaliação dos programas e cursos de formação de professores indígenas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas. Constitui-se, então, em uma dimensão estratégica no processo de formação docente, informando de modo privilegiado as experiências de ensinar e aprender, e, ainda, em um momento de excelência do exercício da crítica e da reflexão. Nesse sentido, construir e pensar a própria experiência docente é um exercício importante no processo formativo de professores indígenas na promoção de modelos de educação escolar assentados nas especificidades histórico-culturais e linguísticas dos povos indígenas.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	Nesse sentido, mesmo para aqueles que já exercem a docência, o estágio se faz necessário, sendo concebido como tempo e espaço privilegiados de reflexão e ação sobre a prática docente.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

12	Com vistas à garantia da qualidade socioeducativa e cultural da prática de ensino e do estágio supervisionado, torna-se importante que as instituições formadoras observem as seguintes orientações: · os princípios da Educação Escolar Indígena e suas práticas de pesquisa são elementos centrais na organização de todas as atividades do processo formativo;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	Nesses componentes curriculares a autonomia dos professores indígenas deve constituir-se em um de seus fundamentos, visando à construção de uma Educação Escolar Indígena crítica e transformadora.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
14	Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no de Nível Médio.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.			
1	1.8) promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	1.9) estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de 0 (zero) a 5 (cinco) anos;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	12.11) fomentar estudos e pesquisas que analisem a necessidade de articulação entre formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do País;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	13.4) promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas, por meio da aplicação de instrumento próprio de avaliação aprovado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, integrando-os às demandas e necessidades das redes de Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos (as), combinando formação geral e específica com a prática didática, além da educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	14.10) promover o intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

6	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 art. 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
7	15.3) ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
10	16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da Educação Básica;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015</u>			
1	Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;[...] IV - fomentar pesquisas voltadas para as questões do cotidiano escolar, para os interesses e as necessidades culturais, sociais, étnicas, políticas, econômicas, ambientais e linguísticas dos povos indígenas e de suas comunidades, articuladamente aos projetos educativos dos povos indígenas;[...] VI - promover a articulação entre os diferentes níveis, etapas, modalidades e formas da Educação Escolar Indígena, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa, de modo orgânico, em conformidade com os princípios da educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

2	Art. 7º Em atenção aos perfis profissionais e políticos requeridos pelos povos indígenas, os cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas devem prepará-los para: I - atuação e participação em diferentes dimensões da vida de suas comunidades, de acordo com as especificidades de cada povo indígena; II - conhecimento e utilização da respectiva língua indígena nos processos de ensino e aprendizagem; III - realização de pesquisas com vistas à revitalização das práticas linguísticas e culturais de suas comunidades, de acordo com a situação sociolinguística e sociocultural de cada comunidade e povo indígena; IV - articulação da proposta pedagógica da escola indígena com a formação de professores indígenas, em relação à proposta política mais ampla de sua comunidade e de seu território; [...] XI - firme posicionamento crítico e reflexivo em relação à sua prática educativa, às problemáticas da realidade socioeducacional de suas comunidades e de outros grupos sociais em interação; XII - vivência de diferentes situações de ensino e aprendizagem a fim de avaliar as repercussões destas no cotidiano da escola e da comunidade indígena; XIII - adoção da pesquisa como base pedagógica essencial da construção do itinerário formativo, com vistas a uma melhor compreensão e avaliação do seu fazer educativo, do papel sociopolítico e cultural da escola, da realidade dos povos indígenas e do contexto sociopolítico e cultural da sociedade brasileira em geral; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	Art. 9º Em consonância com os princípios da Educação Escolar Indígena, os projetos pedagógicos de cursos devem ser construídos tendo como base: [...] III - a necessidade de articulação entre os saberes, as práticas da formação docente e os interesses etnopolíticos, culturais, ambientais e linguísticos dos respectivos povos e comunidades indígenas; [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	Parágrafo único. Na construção e organização dos currículos que objetivam a formação inicial e continuada dos professores indígenas, deve-se considerar:[...] IV - a consonância do currículo da escola indígena com o currículo da formação do professor indígena, numa perspectiva reflexiva e transformadora; [...] VI - a pesquisa como fundamento articulador permanente entre teoria e prática ligado ao saber historicamente produzido e, intrinsecamente, aos interesses e às necessidades educativas, sociolinguísticas, políticas e culturais dos povos indígenas;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

5	Art. 13. A prática de ensino se refere a um conjunto amplo de atividades ligadas ao exercício docente, desde o ato de ensinar propriamente dito até a produção e a análise de material didático-pedagógico, a experiência de gestão e a realização de pesquisas. Parágrafo único. A prática de ensino deve estar articulada a todo o processo formativo do professor indígena, integrando desde suas atividades iniciais até as de conclusão do curso.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	Parágrafo único. Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras e de fomento a programas de iniciação à docência e à pesquisa devem definir estratégias e mecanismos que permitam a utilização de formas diferenciadas de acesso e permanência nos cursos destinados à formação de professores indígenas, tanto no âmbito da Educação Superior quanto no do Nível Médio.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015</u>			
1	Merece ser ressaltado, ainda, estudos e pesquisas, nacionais e internacionais ³ , 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. Dentre estes destaque: [...]ANDRÉ, M. et al. (1999); ANDRÉ, M. (2015); ARROYO (2015); BRZEZINSKI (2011, 2014);[...] NÓVOA (1992); OLIVEIRA, D.A. (Coord.);[...] OLIVEIRA, D.A. (2006); PIMENTA, ALMEIDA (2014); PIMENTA, LIBÂNEO (2000); [...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	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).	ASPECTOS	FAVORÁVEL

3	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	[...]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;[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	[...]II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional e específica; [...]VI - leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	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;[...]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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

7	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	--	----------	-----------

8	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	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	ASPECTOS	FAVORÁVEL

Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015

1	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
2	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
3	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
4	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
5	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL
6	§ 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

7	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
8	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; 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
9	§ 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

10	[...]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;[...] 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;[...]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[...]	ASPECTOS	FAVORÁVEL
11	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 7 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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL

12	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.	ASPECTOS	FAVORÁVEL
13	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;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

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.		
---	--	--

14	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	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016</u>			
1	Art. 2º Para atender às especificidades do exercício de suas atividades e aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, a formação dos profissionais da educação terá como princípios: I - o compromisso com um 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 dos grupos sociais; II - o compromisso dos profissionais e das instituições com o aprendizado dos estudantes na idade certa, como forma de redução das desigualdades educacionais e sociais; III - a colaboração constante, articulada entre o Ministério da Educação, os sistemas e as redes de ensino, as instituições educativas e as instituições formadoras; IV - a garantia de padrão de qualidade nos cursos de formação inicial e continuada; V - a articulação entre teoria e prática no processo de formação, fundada no domínio de conhecimentos científicos, pedagógicos e técnicos específicos, segundo a natureza da função; VI - a articulação entre formação inicial e formação continuada, e entre os níveis, as etapas e as	ASPECTOS	FAVORÁVEL

	modalidades de ensino; VII - a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiência profissionais; VIII - a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica e à qualificação do ambiente escolar; IX - a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho; X - o reconhecimento das instituições educativas e demais instituições de Educação Básica como espaços necessários à formação inicial e à formação continuada; XI - o aproveitamento e o reconhecimento da formação, do aprendizado anterior e da experiência laboral pertinente, em instituições educativas e em outras atividades; XII - os projetos pedagógicos das instituições formadoras que reflitam a especificidade da formação dos profissionais da Educação Básica, que assegurem a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorram para essa formação e a sólida base teórica e interdisciplinar e que efetivem a integração entre teoria e as práticas profissionais; XIII - a compreensão do espaço educativo na Educação Básica como espaço de aprendizagem, de convívio cooperativo, seguro, criativo e adequadamente equipado para o pleno aproveitamento das potencialidades de estudantes e profissionais da Educação Básica; e XIV - a promoção continuada da melhoria da gestão educacional e escolar e o fortalecimento do controle social.		
2	Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica: [...]VII - assegurar o domínio dos conhecimentos técnicos, científicos, pedagógicos e específicos pertinentes à área de atuação profissional, inclusive da gestão educacional e escolar, por meio da revisão periódica das diretrizes curriculares dos cursos de licenciatura, de forma a assegurar o foco no aprendizado do aluno;	ASPECTOS	FAVORÁVEL

3	Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas: I - formação inicial e continuada em nível médio e superior para os trabalhadores da educação que atuem na rede pública e nas escolas comunitárias gratuitas da Educação Básica, em funções identificadas como da Categoria III dos profissionais da educação; II - iniciação à docência e ao apoio acadêmico a licenciandos e licenciados; III - formação pedagógica para graduados não licenciados ; IV - formação inicial em nível médio, na modalidade normal para atuantes em todas as redes de ensino, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental na função de magistério; V - estímulo à revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura, em articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica; VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos; VII - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover novos desenhos curriculares ou percursos formativos destinados aos profissionais da Educação Básica; VIII - residência docente, que estimulem a integração entre teoria e prática em escolas de comprovada qualidade educativa; IX - formação continuada no contexto dos pactos nacionais de desenvolvimento da Educação Básica; X - mestrados acadêmicos e profissionais para graduados ; XI - intercâmbio de experiências formativas e de colaboração entre instituições educacionais; XII - formação para a gestão das ações e dos programas educacionais e para o fortalecimento do controle social; XIII - apoio, mobilização e estímulo a jovens para o ingresso na carreira docente; XIV - financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, na forma disciplinada pela Lei nº 10.861, de 10 de abril de 2004, inclusive a amortização do saldo devedor pela docência efetiva na rede pública de Educação Básica; XV - cooperação com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de ingresso e	ASPECTOS	FAVORÁVEL
---	---	----------	-----------

	fortalecimento dos planos de carreira, melhoria da remuneração e das condições de trabalho, valorização profissional e do espaço escolar; e XVI - realização de pesquisas, incluídas aquelas destinadas ao mapeamento, ao aprofundamento e à consolidação dos estudos sobre perfil, demanda e processos de formação de profissionais da educação. Art. 13. Os cursos de formação inicial e continuada deverão privilegiar a formação geral, a formação na área do saber e a formação pedagógica específica. Art. 14. O Ministério da Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, apoiará programas e cursos de segunda licenciatura e complementação pedagógica para profissionais que atuem em áreas do conhecimento nas quais não possuam formação específica de nível superior. Art. 15. Serão fortalecidas as funções de avaliação, regulação e supervisão da educação profissional e superior, visando a plena implementação das diretrizes curriculares relativas à formação dos profissionais da Educação Básica. Parágrafo único. O Sinaes, instituído pela Lei nº 10.861, de 2004, preverá regime especial para avaliação das licenciaturas, inclusive no que diz respeito ao Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade. Art. 16. A Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes fomentará a pesquisa aplicada nas licenciaturas e nos programas de pós-graduação, destinada à investigação dos processos de ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento da didática específica. Art. 17. O Ministério da Educação coordenará a realização de prova nacional para docentes para subsidiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, mediante adesão, na realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública, de maneira a harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional.		
PORTARIA 82, DE 17 DE ABRIL DE 2017			
0	Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor).	AUSENTE	NEUTRA
Parecer CNE/CP nº 10/2017, aprovado em 10 de maio de 2017			
0	Proposta de alteração do Art. 22, da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que trata das 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.	AUSENTE	NEUTRA

<u>Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017</u>			
0	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.	AUSENTE	NEUTRA
<u>LEI Nº 13.478, DE 30 DE AGOSTO DE 2017</u>			
0	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer direito de acesso aos profissionais do magistério a cursos de formação de professores, por meio de processo seletivo diferenciado.	AUSENTE	NEUTRA
<u>PORTARIA GAB Nº 38, DE 28 DE FEVEREIRO DE 2018</u>			
1	Art. 2º São objetivos do Programa de Residência Pedagógica: I. Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias; II. Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica; III. Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e aquelas que receberão os egressos das licenciaturas, além de estimular o protagonismo das redes de ensino na formação de professores; e IV. Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da Educação Básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	ASPECTOS	FAVORÁVEL
<u>PORTARIA GAB Nº 45, DE 12 DE MARÇO DE 2018</u>			
0	Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).	AUSENTE	NEUTRA
<u>PORTARIA CAPES Nº 175 DE 7 DE AGOSTO DE 2018</u>			
0	Altera o Anexo I da Portaria nº 45, de 12 de março de 2018, que regulamenta a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).	AUSENTE	NEUTRA
TOTAL			562 UR