

Formação inicial de professores: uma análise comparativa dos projetos de formação instituídos pelas Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e n.º 2/2019

Neide de Aquino Noffsⁱ

Cássia Ávila Duarteⁱⁱ

Resumo

As disputas por protagonismo na elaboração dos referenciais curriculares para a formação de professores têm se intensificado. Nesse cenário, a Resolução CNE/CP n.º 2/2015, foi substituída pela n.º 2/2019. Esta pesquisa objetivou analisar os reflexos dessa substituição por meio da análise comparativa dos projetos de formação. A metodologia utilizada foi a pesquisa com base documental e a pesquisa bibliográfica. Contamos com o aporte teórico de Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2011), Freire (2017), Arroyo (2013), Marcelo García (1999), Schön (2000), Imbernón (2011) e Laval (2004). Identificamos que a n.º 2/2019 define um projeto direcionado a formação de uma “personalidade global” (Laval, 2004) requerida pelo mercado, resultando na fragilidade da formação de professores. Conclui-se que a integração da competência como nuclear do currículo requer que a educação cumpra as funções que desconsideram os elementos essenciais para a sólida formação do professor.

Palavras-chave: formação de professores; currículo; políticas curriculares.

Initial training of teachers: a comparative analysis of training projects instituted bay Resolutions CNE/CP n.º 2/2015 and n.º 2/2019

Abstract

Disputes for protagonism in the development of curricular references for teacher training have intensified. In this scenario, CNE/CP Resolution No. 2/2015 was replaced by No. 2/2019. This research aimed to analyze the consequences of this replacement through comparative analysis of training projects. The methodology used was documentary-based research and bibliographical research. We count on the theoretical contribution of Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2011), Freire (2017), Arroyo (2013), Marcelo García (1999), Schön (2000), Imbernón (2011) and Laval (2004). We identified that No. 2/2019 defines a project aimed at the formation of a “global personality” (Laval, 2004) required by the market, resulting in the fragility of teacher training. It is concluded that the integration of competence as a core part of the curriculum requires that education fulfills functions that disregard the essential elements for solid teacher training.

Keywords: teacher training; curriculum; curriculum policies.

ⁱ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – linha formação de educadores. Líder do grupo de pesquisa “Educação infantil e o brincar” pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: nnoffs@terra.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1700-7682>.

ⁱⁱ Doutoranda e Mestre em Educação: Currículo pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora nos cursos de pós-graduação de Psicopedagogia, Gestão Escolar e Docência no nível superior do SENAC-SP. Pesquisadora da linha de Formação de Educadores, membro do grupo de pesquisa “Educação infantil e o brincar” da PUC-SP. E-mail: cassia_duarte@yahoo.com.br - ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-1613-6554>.

Formación inicial del docente: un análisis comparativo de los proyectos de formación instituidos por las resoluciones CNE/CP n.º 2/2015 y n.º 2/2019

Resumen

Se han intensificado las disputas por el protagonismo en el desarrollo de referentes curriculares para la formación docente. En este escenario, la Resolución CNE/CP N° 2/2015 fue reemplazada por la N° 2/2019. Esta investigación tuvo como objetivo analizar las consecuencias de esta sustitución a través del análisis comparativo de proyectos de formación. La metodología utilizada fue la investigación de base documental y la investigación bibliográfica. Contamos con el aporte teórico de Gimeno Sacristán (1999, 2000, 2011), Freire (2017), Arroyo (2013), Marcelo García (1999), Schön (2000), Imbernón (2011) y Laval (2004). Identificamos que el n° 2/2019 define un proyecto encaminado a la formación de una “personalidad global” (Laval, 2004) requerida por el mercado, lo que resulta en la fragilidad de la formación docente. Se concluye que la integración de la competencia como parte medular del currículo requiere que la educación cumpla funciones que desconocen los elementos esenciales para una sólida formación docente.

Palabras clave: *formación de profesores; plan de estudios; políticas curriculares.*

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é um termo amplo, que se refere tanto à formação básica quanto à formação continuada. Este artigo, embora tenha como foco a formação inicial, entende que, para que a profissionalidade docente seja exequível, há necessidade de que esse conhecimento seja articulado com várias áreas de conhecimento, entre elas o adulto professor, a voz e a escuta dos estudantes, as concepções de aprendizagem e os estudos de como se organizam as situações de aprendizagem, o contexto em que a escola está situada para que as ações de atuação sejam oportunidades, e não obstáculos.

Diante da relevância da formação para a edificação do sistema educacional, o currículo da formação de professores tem sido determinado e influenciado pelas necessidades da sociedade, da política, da economia, entre outros, de acordo com cada momento histórico, como nos aponta Marcelo García (1999).

Nas últimas duas décadas, as disputas por protagonismo na elaboração dos referenciais curriculares para a formação de professores foram intensificadas, consolidando o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2013), que resultou na substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, contestada por entidades acadêmicas e estudiosos da educação.

As contestações relacionadas a essa substituição, publicadas pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), entre outras entidades, levantam posicionamentos em comum entre elas, relacionados à formatação das licenciaturas por meio da centralização do currículo nas competências, que desconsidera a pluralidade e a diversidade cultural, resultando na fragilidade da formação de professores e ferindo a autonomia universitária, entre outras questões abordadas (ANPEd, 2019; ANFOPE, 2019, Alves, 2021).

Portanto, a intenção deste artigo é analisar os projetos de formação inicial do pedagogo instituídos pela Resolução CNE/CP n.º 2/2015 e pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019, de modo a observar as permanências, as transformações e os reflexos para a formação de professores decorrentes dessa substituição.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa está situada no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Educação: Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, fruto da Linha de Pesquisa de Formação de Professores, desenvolvida entre os anos de 2021 e 2022, sob orientação da Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

O estudo ancora-se na concepção qualitativa, que busca extrair os significados visíveis e ocultos, dos projetos de formação em questão, de modo a interpretá-los e traduzi-los com zelo e habilidade científica (Chizzotti, 2006).

Nesse sentido, a coleta de informações ocorreu por meio da pesquisa bibliográfica que fundamenta a concepção e as reflexões acerca do currículo com Gimeno Sacristán (2000), Freire (2017) e Arroyo (2013), assim como a concepção de formação de professores com Marcelo García (1999) e Schön (2000).

Esta investigação abrange outro recurso de coleta de informações, a pesquisa com base documental, por meio da análise e reflexão em torno das Resoluções CNE/CP n.º 2/2015 e CNE/CP n.º 2/2019.

A análise de conteúdo é ancorada em Bardin (1977, p. 95), por meio das três fases sequenciais: “(a) a pré-análise; (b) a exploração do material; (c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”. Esta análise resultou na seleção de três eixos: princípios, fundamentos e organização curricular/dinâmica formativa para a comparação entre as duas Resoluções, considerando as permanências, as transformações e os reflexos para a formação de professores.

3 DISCUSSÕES INICIAIS

A questão inicial que permeia toda a discussão em torno do projeto de formação instituído pela Resolução CNE/CP n.º 2/2019 é o fato de a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ter se tornado referência nacional para a constituição ou revisão dos currículos de formação de professores, como segue:

Art. 17. Na perspectiva de valorização do professor e da sua formação inicial e continuada, as normas, os currículos dos cursos e programas a eles destinados devem adequar-se à BNCC, nos termos do § 8.º do art. 61 da LDB, devendo ser implementados no prazo de dois anos, contados da publicação da BNCC, de acordo com art. 11 da Lei n.º 13.415/2017 (MEC, 2017, p. 11).

O intuito dessa definição foi garantir as aprendizagens essenciais e as competências gerais, previstas pela BNCC, aos estudantes da educação básica.

Com o prazo de dois anos para implementar as adequações nos currículos de formação, a Resolução CNE/CP n.º 02/2019 instituiu as competências requeridas aos professores para o exercício da docência.

Essa determinação sofreu grandes questionamentos, pois, ao instituir uma única referência para elaboração dos currículos de formação dos professores, pautada por competências, desconsidera a gama de estudos relacionados à formação de professores já desenvolvidos pelo movimento dos educadores e pelas entidades científicas em prol dessa formação, em acordo com a ANPEd (2019), referenciando-se ao pensamento educacional das políticas neoliberais do mundo.

O avanço das políticas neoliberais acarreta a privatização do espaço público de forma indireta e, como nos aponta Chauí (2009, p. 69), o neoliberalismo “é o projeto de encolhimento

do espaço público e do alargamento do espaço privado”, fortalecendo a forma oligárquica da política, antidemocrática, que amplia a polarização da carência e do privilégio.

Esse avanço nas políticas educacionais fortaleceu-se com as discussões sobre o conceito de competência, iniciadas pelo Conselho da União Europeia, em 1996, na Suíça, de acordo Chizzotti e Casali (2012), em decorrência da globalização no século XXI que promoveu a progressão do capitalismo em escala mundial.

Essa progressão resultou na integração internacional dos processos econômicos, financeiros, políticos e culturais, em que a educação se tornou “ingrediente do desenvolvimento e competitividade” (Chizzotti; Casali, 2012, p. 14), sendo integrada às agendas políticas educacionais com o objetivo de cumprir as funções econômicas, sociais e políticas.

As discussões iniciadas pelo Conselho da União Europeia tornaram parte dos diversos estudos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que entende por competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (OECD, 2005).

Os estudos realizados pela OCDE perduraram de 1997 a 2003 e resultaram na proposta de nove competências-chave que visam o sucesso na vida e o bom funcionamento da sociedade.

A concepção de currículo por competências é fruto desse amplo debate e das proposições advindas dele, tornando-se um novo paradigma normativo para as políticas educacionais.

O conceito de competência se estabeleceu no sistema educacional brasileiro por meio da Base Nacional Comum Curricular, que a define como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (MEC, 2017, p. 4).

Ao se estabelecer como referência da formação docente a Base Nacional Comum Curricular, transpôs-se esse conceito para a formação de professores.

Os debates em torno do novo padrão normativo dos currículos de formação, referidos pelo conceito de competências, são amplos e encontram maior complexidade em razão dos diferentes entendimentos.

Gimeno Sacristán (2011, p. 13) aponta que há três interpretações majoritárias de competência, em que a primeira delas entende que “a organização da aprendizagem por

competências pretende consolidar o que se aprende, lhe dando algum tipo de funcionalidade”. A segunda dessas interpretações carrega uma visão utilitarista, cuja orientação do ensino “é representada pelas experiências de formação profissional, em que o domínio de determinadas habilidades, capacidades ou competências é a condição primordial do sentido de formação” (Gimeno Sacristán, 2011, p. 14). A terceira delas entende que o “ensino por competências é representado por planejamentos para os quais a funcionalidade é a meta de toda a educação, de modo que o aprendido possa ser usado como recurso ou capacitação adquirida no desempenho de qualquer ação humana” (Gimeno Sacristán, 2011, p. 14). Essas diferentes compreensões justificam o amplo debate em torno do currículo por competências que estamos vivendo na educação na atualidade.

Nesta pesquisa, entendemos que a concepção de competência implícita nos currículos oficiais de formação refere-se à visão utilitarista, de acordo com Gimeno Sacristán (2011), cujo domínio de determinadas competências é condição primordial da formação, favorecendo um tratamento utilitário aos conteúdos de ensino, instrumental às demandas da sociedade.

Laval (2004, p. 55) aponta-nos que a “competência está estreitamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade solicitada aos trabalhadores na sociedade da informação”, substituindo gradativamente a noção de qualificação, relacionada ao valor das pessoas e dos trabalhadores da antiga sociedade salarial.

A função de fixar os valores profissionais dos sujeitos e gerenciá-los foi conquistada pelo mercado, que passou a requerer “uma personalidade global”, de acordo com Laval (2004), que combina a qualificação profissional (formação) com um comportamento adaptado à empresa, o engajamento na empresa, o gosto pela inovação, entre outras características que configuram o “capital humano”.

A escola que está inserida na área da educação por meio de uma atuação política, social, didática, a partir de estudos entre os saberes, o ensino desses conhecimentos a pessoas que precisam construir conhecimentos, sua cidadania e identidade no Brasil.

A formação docente precisa estimular estudos que ampliem a atividade do aluno, do professor, em um quadro teórico que considere “qual” conteúdo do ensino, da formação, da aprendizagem dos futuros docentes.

Não podemos nos limitar às “metodologias ativas”, mas sim focarmos a relação entre o que o professor sabe ou deve saber e com o que o aluno deve aprender.

Apesar de nos dias de hoje encontrarmos diversos recursos pedagógicos disponíveis, muitos professores sentem dificuldades para se apropriar das metodologias ativas, devido às práticas pedagógicas centradas em aulas expositivas, utilizando o giz, a lousa e o livro didático, porém o PIBID (programa institucional de bolsa de iniciação à docência) quebra essa lógica e propõe trabalhos por meio de projetos, oficinas, entre outros (Noffs, 2018, p. 35).

Não devemos confundir o que e como se organiza a situação de aprendizagem, pois quem aprende é o estudante, e cabe ao professor facilitar sua aprendizagem por meio de condições diversificadas para que ela ocorra. “Os professores mediante intervenção atuam diretamente sobre os processos mentais do aluno em busca de resultados desejados” (Pozo, 2008, p. 69).

Por essa perspectiva, a pesquisa realizou uma análise comparativa detalhada entre as proposições instituídas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2015 e de 2019, elencando neste trabalho apenas os pontos cruciais da análise, a qual se encontra na íntegra na dissertação que a gestou (Duarte, 2022).

4 ANÁLISE COMPARATIVA: FUNDAMENTOS

Essa análise buscou nas diretrizes informações que remetessem aos fundamentos que embasaram a elaboração dos documentos em questão.

Como fundamentos entendemos as concepções, os entendimentos e as considerações acerca da fundamentação pedagógica que embasa a elaboração nessas diretrizes, pois não localizamos a denominação de “fundamentação” de forma explícita nas Diretrizes de 2015. Logo, entendemos por fundamentos algumas questões abordadas nas considerações iniciais desse documento colocadas nesse quadro comparativo.

As Diretrizes de 2019 explicitaram seus fundamentos gerais em seu art. 5.º e seus fundamentos pedagógicos, em seu art. 8.º.

Alguns itens foram considerados pelas DCN de 2015 como princípios e pelas DCN de 2019 como fundamentos, logo foram tratados nesse mesmo quadro para uma melhor análise comparativa.

Quadro 1 – Comparação DCN – Fundamentos

DCN 2015	DCN 2019
Fundamentos	
<p>Considerações:</p> <p>I - Princípios da base comum nacional: formação teórica e interdisciplinar; unidade teoria-prática; trabalho coletivo; valorização do profissional do magistério; gestão democrática; avaliação e regulação dos cursos de formação.</p> <p>II - Concepção de conhecimento, educação e ensino como fundamentais para o projeto de educação nacional.</p> <p>III - Docência como ação educativa que requer conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, articulando conhecimentos científicos e culturais com valores éticos, políticos e estéticos.</p> <p>IV - Currículo como conjunto de valores que contribui para a formação da identidade sociocultural dos estudantes e para o entendimento de seus direitos e deveres como cidadãos.</p> <p>V - Contextualização da realidade dos sujeitos, instituições de educação básica, organização, gestão e projetos de formação, promovendo a reflexão sobre a relação entre vida, conhecimento, cultura, profissional do magistério, estudantes e instituições.</p> <p>(MEC, 2015).</p>	<p>Art. 5.º - Fundamentos gerais embasados na LDB:</p> <p>I - Sólida formação básica com conhecimento dos fundamentos científicos e sociais.</p> <p>II - Associação entre teorias e práticas pedagógicas.</p> <p>III - Aproveitamento da formação e experiências anteriores.</p> <p>Art. 8.º - Fundamentos pedagógicos:</p> <p>I - Desenvolvimento de competências de leitura e escrita.</p> <p>II - Comprometimento com ações educativas inovadoras alinhadas com a BNCC.</p> <p>III - Conexão entre ensino e pesquisa no processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>IV - Uso de inovações e linguagens digitais, com avaliação integrada ao processo formativo.</p> <p>V - Aquisição de conhecimentos em gestão educacional relevantes para a prática docente.</p> <p>VI - Reconhecimento da instituição escolar como local privilegiado para a formação docente, prática educativa e pesquisa.</p> <p>VII - Compromisso com a formação integral, valorizando diversidade, direitos humanos, democracia e variedade de ideias e concepções pedagógicas.</p> <p>VIII - Tomada de decisões pedagógicas baseadas em evidências. (MEC, 2019).</p>

Fonte: Duarte, 2022.

Partindo da observação desse quadro, observamos que as Diretrizes de 2015 mencionam fundamentos mais gerais da educação, explicitando sua concepção de conhecimento, educação e ensino como basilar, o entendimento de docência como ação educativa intencional e sistemática que requer conhecimentos próprios, a concepção de currículo como o conjunto de valores que favorecem a construção e a socialização de sentidos no meio social, entendendo que a realidade dos sujeitos dá vida ao currículo, em consonância com as concepções de Gimeno Sacristán (2000).

As DCN de 2019 enfatizam o compromisso com a formação integral e a avaliação como parte do processo formativo e, como fundamentos pedagógicos, visam o desenvolvimento das competências e dos conhecimentos relacionados à gestão pertinentes à docência, o comprometimento com ações educativas inovadoras, dinâmicas, com uso das tecnologias, alinhadas à BNCC.

Ambas as Diretrizes, de 2015 e 2019, apontam para a importância da sólida formação, a relação entre teoria e prática e consideração das aprendizagens e experiências do professor como fundamento da formação, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), assim como a articulação entre a teoria e a prática, garantindo a inerência entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo as instituições de educação básica como espaços privilegiados de formação para os professores.

Consequentemente, consideramos que o texto da fundamentação geral e o da fundamentação pedagógica estão presentes nas duas Diretrizes, de modos e em lugares diferentes. No entanto, entendemos que o que as diferencia são as concepções que as regem, ou seja, a intencionalidade que as dispõe: as DCN de 2015 são fundamentadas em estudos provenientes do campo científico nacional da formação de professores, representado pelo movimento dos educadores e entidades científicas, enquanto as DCN de 2019 são embasadas em estudos internacionais da formação por competências provenientes de políticas neoliberais, que demonstram uma maior preocupação com a dimensão mais prática da formação para responder a demanda do mercado.

As discussões das entidades científicas e dos estudiosos do currículo e formação de professores, com relação aos fundamentos, permeiam as questões sobre: a desvalorização da dimensão teórica e a retomada da orientação técnico-instrumental proveniente do pensamento

educacional político neoliberal da formação por competências, a ausência do desenvolvimento da autonomia do professor na tomada de decisões perante os desafios da sala de aula.

Assim, ambas as DCN explicitam os fundamentos da LDB relativamente aos fundamentos da formação, porém a proposição da formação sólida apontada pela DCN de 2019 tem sido duramente questionada, sob as críticas de rebaixamento da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas, em virtude da alteração da carga horária destinada a esses estudos, cujo documento de 2015 orienta 2.200 horas dedicadas às atividades formativas destinadas aos estudos do campo educacional (fundamentos, metodologias, aprofundamento e diversificação de estudos), enquanto o documento de 2019 orienta 800 horas dedicadas aos conhecimentos científicos educacionais e pedagógicos e 1.600 horas voltadas à aprendizagem dos conteúdos específicos da BNCC e sua aplicabilidade.

As práticas como componente curricular e estágio supervisionado na área de formação e atuação na Educação Básica em 2015 prevê 400 horas para cada componente. Em 2019, mantém o número de horas, porém sem especificação.

Nesse sentido, percebemos que, apesar do discurso da sólida formação básica do professor proferida pelas DCN de 2019, esta foi fragilizada pela carga horária reduzida destinada a esse campo do estudo, ampliando a carga horária voltada à formação relacionada aos componentes da BNCC e como aplicá-los, tendo como impacto para a formação o “empobrecimento”, de acordo com o Manifesto (Alves, 2021).

Entendemos que as DCN de 2015 se aproximam mais da perspectiva de sólida formação defendida neste trabalho, em consonância com Imbernón (2011), que defende a formação de professores com uma bagagem sólida nas dimensões científicas, culturais, contextuais, psicopedagógicas e pessoal.

Outro ponto de observação é a noção de autonomia abordada pelas DCN, cujo documento de 2015 objetiva a formação emancipatória por meio do desenvolvimento da práxis, em consonância com as reflexões de emancipação de Freire (2017) e as reflexões de Gimeno Sacristán (2000), que entende que a realidade dos sujeitos dá vida ao currículo. Essas concepções estão presentes no art. 5.º, IV, das DCN de 2015, ao mencionar que o curso deve visar dinâmicas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento do pensamento crítico, a

resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, assim como a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia, reforçada pelo art. 7.º, III.

A questão da autonomia no documento de 2019 é apontada no art. 7.º, cujo propósito é o fortalecimento da responsabilidade, do protagonismo e da autonomia dos licenciandos com seu próprio desenvolvimento profissional, reforçada pelo art. 8.º, II, que complementa mencionando que as ações educativas devem estar alinhadas com a BNCC e pautadas por evidências, ou seja, uma autonomia limitada e fragilizada.

Feldmann (2017) defende a formação de professores como sujeitos curriculares, que professoram valores, saberes, teorias e atitudes, formando os outros e a si mesmos, que tenham autonomia para a tomada de decisões curriculares, desconsideradas nas DCN de 2019.

Os impactos observados para a formação de professores, decorrentes da mudança de concepção que embasa os fundamentos da Resolução CNE/CP n.º 2/2019, foram: formatação das licenciaturas; limitação da autonomia do professor na tomada de decisões curriculares; ausência de uma formação emancipatória; fragilidade da formação teórica no campo dos fundamentos das ciências da educação e das ciências pedagógicas.

5 ANÁLISE COMPARATIVA: PRINCÍPIOS

Nesta análise, abordamos os aspectos mencionados como princípios, em cada uma das Diretrizes. As DCN de 2015 apontam para alguns princípios nas considerações iniciais, como os princípios norteadores da base comum, tratado nos fundamentos. Os princípios relacionados à melhoria e democratização da gestão do ensino das considerações iniciais e os princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, do art. 3.º, § 5.º, serão analisados e comparados nessa etapa.

As DNCs de 2019 definem a formação de professores com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, como tratamos nas discussões iniciais. Logo, explicita em seu art. 6.º os princípios relevantes da política de formação em questão e em seu art. 7.º, os princípios norteadores da organização curricular, em consonância com as aprendizagens prescritas na BNCC.

Quadro 2 - Comparação DCN – Princípios

DCN 2015	DCN 2019
Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica	
<p>Considerações:</p> <p>I - Princípios para a melhoria e democratização da gestão e do ensino: igualdade de acesso e permanência, pluralismo de ideias, liberdade de aprender, ensinar e expressar, valorização do profissional da educação, gestão democrática, qualidade do ensino público, articulação entre educação, trabalho e ações sociais, respeito e valorização da diversidade.</p> <p>II - Princípios da base comum nacional para a formação inicial e continuada: formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria-prática, trabalho coletivo e interdisciplinar, compromisso social, valorização do profissional do magistério, gestão democrática, avaliação e regulação dos cursos de formação.</p> <p>III - Princípio pedagógico essencial: articulação entre graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão.</p> <p>Art. 3.º, § 5.º - Princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:</p> <p>Formação sólida para garantir educação de qualidade, compromisso social, ético e político, padrão de qualidade dos cursos de formação, articulação entre teoria e prática, projeto de formação interdisciplinar, equidade no acesso à formação, articulação entre formação inicial e continuada, formação continuada integrada ao cotidiano da instituição de educação básica, acesso a informações e atualizações culturais. (MEC, 2015).</p>	<p>Art. 6.º - Princípios relevantes da política de formação para a formação de professores:</p> <p>Compromisso do Estado com uma educação de qualidade, valorização da profissão docente, cooperação entre os entes federados, garantia da qualidade dos cursos de formação, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, equidade no acesso à formação inicial e continuada, importância da formação continuada, papel dos professores como agentes formadores, liberdade para aprender, ensinar e divulgar conhecimento.</p> <p>Art. 7.º - Princípios norteadores da organização curricular em consonância com a BNCC:</p> <p>Compromisso com igualdade e equidade educacional, reconhecimento da prática como base para a construção de conhecimentos, respeito e compromisso com a aprendizagem dos licenciandos, valorização da escola e da profissão docente, fortalecimento da responsabilidade e autonomia dos futuros docentes, integração da teoria e prática, estágios com foco na regência de aulas, parcerias entre instituições de formação e de ensino, inovação educativa, projetos interdisciplinares, avaliação da qualidade dos cursos de formação, valorização da história, cultura e diversidade na formação dos professores. (MEC, 2019).</p>

Fonte: Duarte, 2022.

Analisando os princípios explicitados por ambas as DCN, percebemos muitas permanências dos princípios instituídos pelo documento de 2015 no documento de 2019.

Ambos os documentos têm como princípios norteadores: o direito à qualidade de ensino, comprometimento com a igualdade e equidade, a articulação entre a teoria e a prática, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, interdisciplinaridade e inovação, a

articulação entre a formação inicial e continuada, formação continuada como elemento essencial para a profissionalização docente, reconhecimento da relevância das instituições de educação básica como espaços privilegiados para a formação de professores, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino.

Outras semelhanças foram observadas, mas com mudanças lexicais que, apesar de fazerem parte do mesmo campo conceitual, apresentam proposições diferentes.

As DCN de 2015 têm como princípio a “valorização do profissional da educação”, enquanto as DCN de 2019 mencionam a “valorização da escola e da profissão docente”. O primeiro documento visa assegurar essa valorização pela “garantia da formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (MEC, 2015, p. 2), e o segundo menciona que essa valorização “inclui o reconhecimento e fortalecimento dos saberes e práticas específicas de tal profissão” (MEC, 2019, p. 3), abrangendo diferentes ações.

Essa proposição de valorização do documento de 2019 sofreu críticas, pois omite a necessidade das melhorias das condições de trabalho pelo discurso de tornar a docência mais atrativa, de acordo com a ANPEd (2019).

Outro ponto de observação desse mesmo princípio que nos chamou a atenção é a presença da liberdade de pensar, referida no documento de 2015 e ausente no documento de 2019, excluindo a formação para a autonomia de pensamento do professor pelo controle e padronização dos processos educativos.

Com relação aos princípios que permeiam a prática, além dos pontos de semelhança discutidos anteriormente, os documentos de 2015 e 2019 trazem outras proposições a saber.

O documento de 2015 visa a “práxis como expressão da articulação entre teoria e prática”, alinhada às concepções defendidas nesta pesquisa de Freire (2017), à prática reflexiva de Schön (2000), às reflexões de Gimeno Sacristán (2000), Nóvoa (1997), entre os outros autores, que sustentam a práxis como um espaço de construção de saberes, que propicia a preparação de professores reflexivos.

O documento de 2019 reconhece a prática para além do estágio obrigatório para a aquisição de competências necessárias à docência, orientando que o estágio deve ter centralidade na prática. Defende ainda a formalização de parcerias entre as instituições e o envolvimento dos professores do curso nas ações relacionadas ao estágio.

A centralidade na prática abordada pelas DCN de 2019 tem recebido críticas pelas entidades científicas, como a ANPEd (2019), que questiona a orientação técnico-instrumental sustentada pela concepção da formação por competências, que enfatizam mais os objetivos instrucionais.

Entendemos as DCN de 2015 como as que mais se aproximam da concepção de formação inicial de Marcelo García (1999), fundamentada em princípios em que considera: a formação de professores como um *contínuo*; a integração da formação de professores com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; a instituição de educação como um ambiente favorável à formação de professores; a integração entre a formação de professores com os conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica; a integração teoria-prática; congruência entre o conhecimento oferecido e com as formas de ofertá-lo; a individualização como integrante do processo de formação; a possibilidade de questionar as crenças e práticas institucionais, por meio de um trabalho de reflexão crítica.

As transformações propostas pelas DCN de 2019 acarretam impactos para a formação dos professores, tais como: a valorização da docência pelo discurso de torná-la mais atrativa, desconsiderando a necessidade de melhoria das condições de trabalho do professor; a proposição de uma liberdade mais delimitada e sistematizada, pelo uso do termo *divulgar* em substituição ao termo anterior *expressar*; a ausência da autonomia de pensamento do professor, pelo controle e padronização dos processos educativos; a centralidade na prática pela orientação técnico-instrumental sustentada pela concepção da formação por competências, com maior ênfase aos objetivos instrucionais; a negligência à formação cultural dos professores.

6 ANÁLISE COMPARATIVA: DINÂMICA FORMATIVA/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Nesta etapa, abordaremos a análise da dinâmica formativa/organização curricular proposta por cada uma das diretrizes. As DCN de 2015 detalham a organização curricular em núcleos no art. 12 e a organização da carga horária no art. 13.

As DCN de 2019 descrevem a organização da carga horária em seu art. 10, a distribuição da carga horária em Grupos no art. 11 e o detalhamento das temáticas tratadas em cada um dos

grupos nos arts. 12, 13 e 15. O documento mencionado é complementado pela BNC-Formação, que detalha as competências gerais e as competências específicas, apontadas nos arts. 3.º e 4.º, esmiuçando as competências e a habilidade de cada uma das competências específicas.

Quadro 3 - Comparação DCN – Dinâmica Formativa / Organização Curricular

(continua)

DCN 2015	DCN 2019
Dinâmica Formativa / Organização Curricular	
<p>Art. 13 - O curso de formação de professores deve ter carga horária de no mínimo 3.200 horas, com duração de 8 semestres ou 4 anos. A formação abrange atividades de docência, gestão educacional e atividades pedagógicas.</p> <p>Art. 12 - O currículo do curso é composto por núcleos de estudos: formação geral, aprofundamento nas áreas de atuação do magistério e estudos integradores. O currículo deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia universitária.</p> <p>Art. 13, § 1 - A estrutura do currículo inclui prática como componente curricular, estágio supervisionado, atividades formativas e atividades teórico-práticas de aprofundamento.</p> <p>Art. 13, § 2 - A formação deve contemplar conteúdos específicos da área de formação, fundamentos da educação, políticas públicas, gestão da educação, direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.</p> <p>Art. 13, § 5 - Nas licenciaturas e no curso de Pedagogia, devem ser desenvolvidos projetos de cursos articulados que abordem os objetos de ensino. (MEC, 2015).</p>	<p>Art. 10 - O curso de formação de professores deve ter a carga horária mínima de 3.200 horas, divididas em três tipos de cursos: formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil, formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental e formação de professores dos anos finais.</p> <p>Art. 11 - A carga horária é distribuída em três grupos. O Grupo I abrange o estudo da base comum, incluindo conhecimentos e fundamentos da educação, competências profissionais docentes e habilidades previstas pela BNCC. O Grupo II é voltado para o domínio dos conteúdos específicos das áreas, conforme previsto na BNCC. O Grupo III é direcionado para a prática pedagógica, envolvendo estágio supervisionado e prática.</p> <p>Art. 12 - A carga horária é organizada da seguinte forma: Grupo I - 800 horas, iniciando no 1º ano; Grupo II - 1.600 horas, ocorrendo do 2º ao 4º ano; Grupo III - 800 horas, com 400 horas para estágio supervisionado e 400 horas para prática.</p> <p>Art. 12, parágrafo único - O Grupo I aborda temáticas como currículos, didática, metodologias de ensino, gestão escolar, Educação Especial, avaliação de desempenho, desenvolvimento profissional, cultura da escola, fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos da educação, sistemas educacionais e contextos socioculturais dos estudantes.</p>

Quadro 3 - Comparação DCN – Dinâmica Formativa / Organização Curricular

(conclusão)

DCN 2015	DCN 2019
Dinâmica Formativa / Organização Curricular	
	<p>Art. 13 - Os conteúdos gerais abrangidos nos três cursos, totalizando 1.600 horas no Grupo II, envolvem habilidades como proficiência em Língua Portuguesa, conhecimento matemático, domínio pedagógico, habilidades digitais, resolução de problemas, articulação entre sala de aula e estágio, metodologias de ensino criativas, alfabetização, articulação entre áreas e competências previstas na BNCC.</p> <p>Cada tipo de curso possui temáticas específicas no Grupo II, detalhadas nas diretrizes correspondentes. (MEC, 2019).</p>

Fonte: Duarte, 2022.

Com relação à carga horária mínima do curso, ambas são de 3.200 horas, em que o documento de 2015 institui o prazo mínimo de oito semestres ou quatro anos.

As DCN de 2015 abrangem a formação de profissionais do magistério para exercerem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional.

A formação nas DCN de 2019 sofreu uma grande transformação pois fragmenta tal formação em três tipos de cursos: I – formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; II – formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; e III – formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A formação para atuar nas funções de gestão educacional – Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica –, como menciona o art. 22, poderá se dar em: cursos de Pedagogia com 400 horas adicionais às 3.200; cursos de especialização *lato sensu* ou cursos de mestrado ou doutorado. Ainda no art. 22, § 2.º, orienta que a experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional das funções relativas a essas áreas.

Essa mudança proposta pelas DCN de 2019 impacta a desintegração da formação do profissional da educação que, de acordo com a Alves (2021), sofre um enorme retrocesso ao

instituir a formação em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e na fragmentação do profissional da educação.

Passemos a analisar a organização por núcleos/grupos de cada documento e sua carga horária. O primeiro núcleo (DCN 2015) e o grupo I (DCN 2019) carregam alguns preceitos semelhantes de formação científica: educacional, pedagógica e política, seus fundamentos e metodologias.

Nos conhecimentos relacionadas ao núcleo I de estudos de formação geral e do campo educacional das DCN de 2015, além de tratar do aporte teórico da formação dos professores, observamos uma maior ênfase humanista e social de educação, que busca compreender os sujeitos curriculares, sua diversidade e especificidades, assegurando seus direitos.

As temáticas discriminadas no Grupo I das DCN de 2019 visam a fundamentação teórica para a formação de professores, pela integração das três dimensões das competências profissionais docentes: conhecimento, prática e engajamento profissional, detalhadas na BNC-Formação.

Verificamos que os assuntos relacionados no Grupo I apresentam maior ênfase em conhecimentos relacionados à prática, além de contemplar as temáticas elencadas pela articulação em três dimensões das competências relacionadas na BNC-Formação: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional, que são detalhadas em outras quatro competências e posteriormente esmiuçadas em um total de 62 habilidades na BNC-Formação, anexa às DCN.

O caráter prescritivo e padronizado da BNC-Formação tem recebido duras críticas por pautar a formação exclusivamente pelas competências, impactando a fragilidade da formação política, social e pedagógica dos licenciandos, além de ferir a autonomia universitária garantida pela Constituição Federal, na elaboração de seus currículos e processos formativos.

Com relação ao núcleo II (DCN 2015) e Grupo II (DCN 2019), há organizações enumeradas de forma diferente e com ênfases semelhantes, pois nas DCN de 2015 o núcleo II visa o aprofundamento e a diversificação de estudos da área pedagógica e nas DCN de 2019 explicita o conhecimento de Matemática, a proficiência em Língua Portuguesa, entre outros, porém vinculados à BNC-Formação.

Esta análise evidenciou que a formação inicial deverá prever os fundamentos teóricos da Educação; conhecimentos específicos sobre o campo de atuação dos profissionais da educação, incluindo nesse grupo saberes transversais, pesquisa e trabalho de conclusão de curso. Esses conhecimentos não deverão ser fragmentados, mas respeitar os componentes teórico-práticos para que “a escola” acolha professores de crianças e jovens em seu início de escolarização.

Constatamos que esse núcleo abrange ações de pesquisa, produção e elaboração de conhecimento que contemplem a diversidade social e cultural brasileira, para a aplicação no campo da educação, com intuito de aprofundar e diversificar os estudos relacionados à área de atuação do professor, complementada pelo art. 13, § 5.º, que prevê a organização de tempos dedicados ao desenvolvimento de projetos de cursos articulados para a construção de conhecimento sobre os objetos de ensino.

As temáticas do Grupo II das DCN de 2019 visam o desenvolvimento de questões gerais para os três tipos de cursos ofertados, complementados com a “aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC” (MEC, 2019, p. 6), buscando o aprofundamento de estudos na etapa e/ou no componente curricular ou área de conhecimento.

A crítica à formação “empobrecida” é retomada mais uma vez na análise dos conhecimentos propostos em cada uma das Diretrizes, em que o documento de 2019 busca a sólida formação por meio da articulação de conhecimentos com as três dimensões de competências.

Essa crítica se agrava quando apontamos a carga horária prevista para cada um desses grupos de conhecimentos. As DCN de 2019 orientam 800 horas para o Grupo I, para a fundamentação teórica por meio das três dimensões das competências, e 1.600 horas para o Grupo II, que compreende o aprofundamento de estudo nos conhecimentos provenientes da BNCC e sua aplicação, reafirmando seu caráter de formação instrumentalista.

As DCN de 2015 organizam as atividades de estágio fora dos núcleos, prevendo 400 horas de prática como componente curricular e 400 horas direcionadas ao estágio supervisionado, enquanto as DCN de 2019 incorporam essas atividades no Grupo III, de modo semelhante, porém com direcionamento e organização diferentes.

O núcleo III (DCN 2015) visa a carga horária de 200 horas direcionadas a estudos integradores para enriquecimento curricular, as Atividades Acadêmicas Científicas Culturais (AACC), oportunizando a inserção social, cultural, articulada com a cientificidade nas ações cotidianas da pessoa, que não estão previstas pelo documento de 2019.

Compreendemos que as DCN de 2019 negligenciaram a formação cultural dos professores, ao subestimar a importância das AACC como incentivadoras da formação cultural de professores em formação, de modo a ampliar seu repertório cultural e perspectivas de pensamentos. Outra suposição para essa negligência é a de limitar a formação cultural do professor como uma forma de controle e padronização

Os impactos observados pelas transformações são: a desarticulação da formação de professores ao instituir a formação em habilitações independentes e desconectadas, resultando na alienação e na fragmentação do profissional da educação; o caráter prescritivo e padronizado da BNC-Formação que, pautada exclusivamente pelas competências, resulta na fragilidade da formação política, social e pedagógica, além de ferir a autonomia universitária pela padronização do currículo e processos formativos; o caráter de formação instrumentalista, em que a formação prevê 800 horas para a fundamentação teórica por meio das três dimensões das competências, e 1.600 horas, que compreende o aprofundamento de estudo nos conhecimentos provenientes da BNCC e sua aplicação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como vimos neste trabalho, o avanço das políticas neoliberais estimulou a progressão do capitalismo em escala mundial. Essa progressão promoveu a integração internacional dos processos econômicos, financeiros, políticos e culturais, que resultou na educação como “ingrediente do desenvolvimento e competitividade” (Chizzotti; Casali, 2012, p. 14), com o objetivo de cumprir as funções econômicas, sociais e políticas.

Ao se tornar foco das agendas das políticas, a disputa por protagonismo na elaboração dos referenciais curriculares para a formação de professores intensificou-se, reafirmando o currículo como um território em disputa (Arroyo, 2013).

Em decorrência dessas questões, o conceito de competências passou a ser integrado às políticas educacionais, fazendo-se presente nos currículos oficiais de formação de professores por meio das DCN, que resultou na substituição da Resolução CNE/CP n.º 2/2015 pela Resolução n.º 2/2019.

Como visto, essa substituição fomentou discussões, posicionamentos e manifestos das comunidades científicas, do movimento dos educadores e estudiosos do currículo, educação e formação de professores, em oposição ao projeto de formação instituído em 2019.

Os resultados da análise comparativa evidenciaram que a integração da competência como nuclear do projeto de formação de professores pode colocar em risco os elementos reputados essenciais para a formação, ao serem desconsiderados, por exemplo: autonomia de pensamento, pensamento crítico, práxis, compromisso social, político e ético, emancipação dos sujeitos e grupos sociais, cultura dos sujeitos curriculares, sólida formação científica e cultural, interdisciplinar.

Esses elementos são o resultado de décadas de estudos da comunidade científica, do movimento de educadores, de estudiosos do currículo, da educação e da formação de professores, eis por que são considerados por esta pesquisa.

As funções da educação desestabilizam-se com as constantes mudanças políticas, sociais e culturais existentes atualmente, na pós-modernidade (Gimeno Sacristán, 1999), em que a disputa pelo protagonismo na seleção dos conhecimentos curriculares se intensifica. Portanto, defendemos que se estabeleça uma política de Estado para a formação de professores, suprimindo o modelo atual de política de Governo.

Partindo das evidências desta análise, entendemos que as DCN de 2015 buscaram concretizar muitos dos avanços dos estudos em prol da formação de professores e defendemos que ela se estabeleça como um currículo oficial da formação inicial e permanente de professores em nível de Estado, com uma organização que pressuponha revisão contínua, com a participação e contribuição dos setores interessados, por meio de fóruns, conferências e audiências públicas.

Essa proposta de revisão contínua visa manter o constante aprimoramento das Diretrizes de formação, por meio da avaliação e adequação em consonância com as necessidades observadas em sua execução.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fabiana. **FE divulga Manifesto pela Formação Plena de Professor**. Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 28 jun. 2021. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/noticias/fe-divulga-manifesto-pela-formacao-plena-de-professor>. Acesso em: 30 jun. 2021.

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANFOPE repudia a aprovação pelo CNE da Resolução que define as novas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), em sessão realizada no dia 7 de novembro, sem divulgação. Em um plenário esvaziado. **Anfope**, 11 nov. 2019. Disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANFOPE *et al.* Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação e outras entidades. **CONTRA A DESCARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Nota das Entidades Nacionais em defesa da Resolução 02/2015. Formação em Movimento**, v. 1, n. 2, p. 595-598, dez. 2019. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/538>. Acesso em: 18 jun. 2022.

ANPEd. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Uma Formação Formatada. Posição da ANPEd sobre o “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”. **ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro, 9 out. 2019. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 14 abr. 2021.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. 2. ed. Salvador: Secretaria de Cultura, Fundação Pedro Calmon, 2009. Disponível em: http://www.cultura.ba.gov.br/arquivos/File/oqeculturavol_1_chau.pdf. Acesso em: 29 out. 2022.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. O paradigma curricular europeu das competências. **Caderno de História da Educação**, v. 11, n. 1, 2012. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528>. Acesso em: 15 out. 2022.

DUARTE, Cássia Ávila. **Formação inicial de professores da educação básica pela perspectiva dos currículos oficiais e políticas públicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

FELDMANN, Marina Graziela. **Formação de professores: o PARFOR na PUC-SP**. São Paulo: Fundasp/Capes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José (org.). **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1.º 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. Brasília: MEC/CNE, [2015]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 abr. 2021.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, [2017]. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZE_MBRODE2017.pdf. Acesso em: 16 jul. 2022.

MEC. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.º 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). Brasília: MEC/CNE,

[2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 abr. 2021.

NOFFS, Neide A. (org.). **PIBID – PUC-SP: a formação de professores e seus desafios**. São Paulo: Artgraph, 2018.

NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1997.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **The definition and Selection of Key Competencies: Executive Summary**. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, 2005. Disponível em: <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Recebido em: 29/11/2023

Aprovado em: 21/03/2024

Publicado em: 28/06/2024



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

que permite o uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a obra original seja devidamente citada.